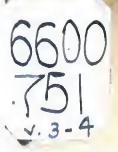
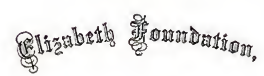
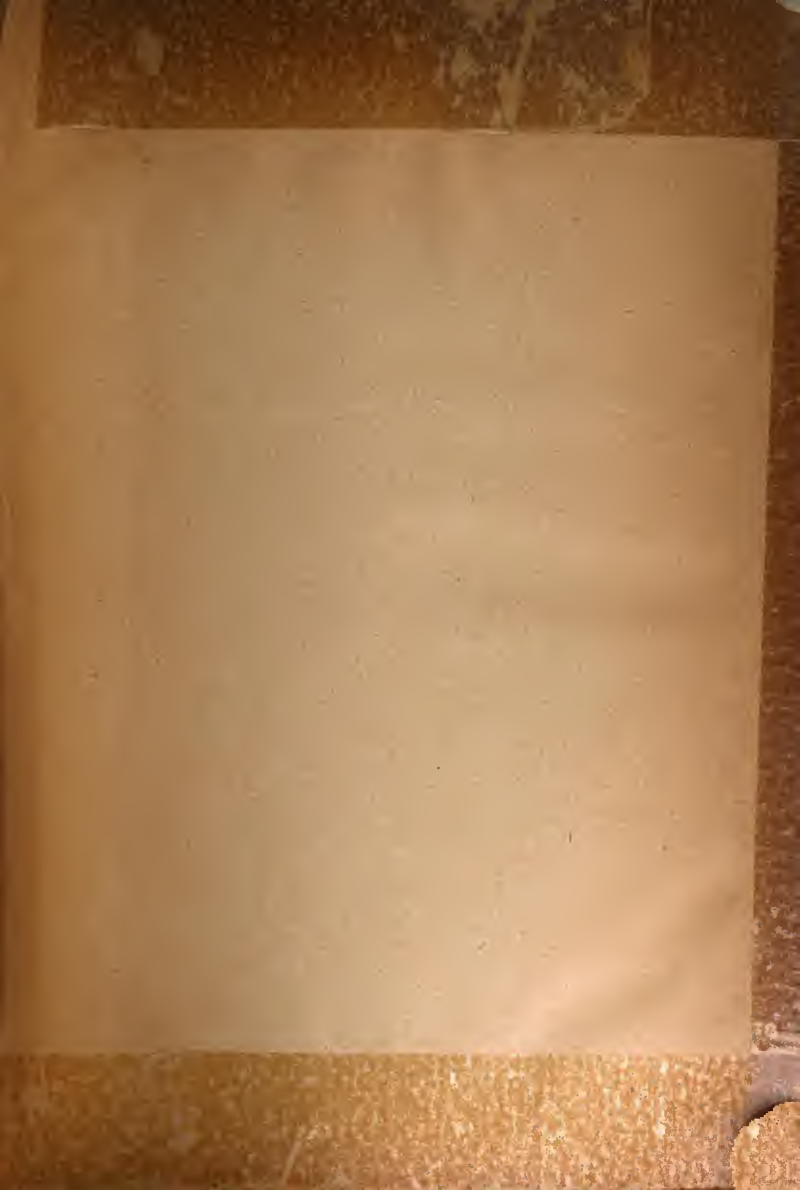
Princeton University Library
32101 060164975





LIBRARY
OF THE
College of New Jersey.
24.1485.7½.2



Geschichte der Pädagogik.

Von

Karl von Raumer.

Dritter Theil.

Mit einer Abhandlung über den „Unterricht im Deutschen“

von Rudolf von Raumer.

Digitized by Google

Geschichte der Pädagogik

vom

Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.

Von

Karl von Raumer.

Dritter Theil.

Fünfte Auflage.

Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1880.

RECAP)

6600
.751

v.3-4

Digitized by Google

Vorrede

zur dritten Auflage.

Gegenwärtiger dritter Theil zerfiel in der vorigen Auflage in zwei gesonderte, nach einander erschienene Abtheilungen. In vorliegender Auflage bilden beide Abtheilungen Ein Ganzes, die verhandelten Gegenstände sind überdieß in einer angemesseneren Folge geordnet. Es ward die Arbeit sorgfältig durchgesehn, nicht unbedeutende Aenderungen und Zusätze wurden gemacht, so daß diese dritte Auflage mit Recht eine „vermehrte und verbesserte“ genannt werden darf.

Erlangen, den 18. März 1857.

Karl von Raumer.

v. 3-4

30914

Vorrede

zur zweiten Auflage der ersten Abtheilung.

Ich bin weit entfernt, im vorliegenden dritten Theile ein System der Pädagogik aufstellen zu wollen. Es hat sich mir ein strenges Wort des großen Baco tief eingeprägt, welches er gegen gewisse Systematiker ausspricht. „Die menschliche Bewunderung der Gelehrsamkeit und der Künste, sagt er, ist gewachsen durch die Verschlagenheit und die Kunstgriffe derer, welche die Wissenschaften behandelt und so vorgetragen haben, als wenn dieselben in jeder Hinsicht vollkommen und zur Vollendung gebracht wären. Denn sieht man auf Methode und Eintheilungen, so scheinen ihre Systeme Alles zu umfassen und in sich zu schließen, was nur irgend Bezug auf den Gegenstand hat. Sind auch jene Glieder schlecht ausgefüllt und gleichsam leere Fächer, so imponiren sie doch dem gemeinen Verstande durch die Form und Art einer vollständigen Wissenschaft. — Die ersten und ältesten Erforscher der Wahrheit haben dagegen mit mehr Treue und Glück die Kenntnisse, welche sie aus Betrachtung der Dinge entnehmen und zum Gebrauch aufbewahren wollten, in Aphorismen oder in kurzen und vereinzelten, durch keine Methode zusammengeknüpften Gedanken niedergelegt; sie heuchelten nicht und gaben sich nicht dafür aus, die ganze Kunst zu umfassen.“

So Baco. Da ich ihm beipflichte und mich nicht dafür ausgebe, die ganze Kunst zu umfassen, so erhalten die Leser statt eines Systems der Pädagogik meist Charakteristiken einzelner pädagogischer Gegenstände. Und diese Charakteristiken sind zudem gar nicht nach Ein und demselben Schema gearbeitet. Bald ist die Darstellung mehr historisch, bald habe ich mehr den gegenwärtigen Moment ins Auge gefaßt, einmal tritt das theoretische, ein anderes Mal das praktische Element hervor. Die Verschiedenheit der Gegenstände bestimmte mich hierbei, zugleich auch meine größere oder geringere Kenntnis derselben und die Art, wie sie mir beim Lernen und Lehren nahe getreten, ich möchte sagen, wie ich sie erlebt hatte. Wenn ich alles und jedes auf dieselbe Weise hätte behandeln wollen, so würde dieß zu einer farblosen, eintönigen Manier geführt haben, auch lag dann augenscheinlich dieselbe Versuchung nahe, welche mit der Aufstellung eines Systems verknüpft ist. —

Erlangen, den 1. Juni 1847.

Vorrede

zur zweiten Auflage der zweiten Abtheilung.

IM zweiten Theile dieses Buches ward von mir eine kurze Charakteristik der pädagogischen Neuerer gegeben. Ich bemerkte, daß diese häufig eingesehen, wie so manches, was zu ihrer Zeit in Erziehung und Unterricht Geltung hatte, nicht tauge, ohne daß sie jedoch im Stande gewesen wären, das von ihnen Getadelte und Verworfene durch Besseres zu ersetzen.

Leider muß ich bekennen, daß diese Bemerkung mich selbst in Bezug meiner Ansicht vom gegenwärtigen Unterricht im Deutschen trifft. Dieser hat so manches, was mir durchaus verwerflich scheint; wie aber abgeholfen werden könne, vermag ich nicht anzugeben.

So war es mir ein wahres Aergernis, zu sehen, wie die Lehrer vorzüglich bei diesem Unterricht immer darauf hinarbeiteten, daß die Kinder bei all ihrem Thun zum Bewußtsein dieses ihres Thuns gelangten, und zwar von den ersten Anfängen an. Es rühmt z. B. Stephani von seiner Methode des Lesenlehrens: „sie bringe es mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde, indem es diesen oder jenen Laut durch sein Sprachorgan bilde." Er bezweckt: „die Kinder auf ihr Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam zu machen." —

In gleichem Sinne frägt Diesterweg: „was werden diese Jugendkenner sagen, wenn sie Zeugen davon sind, daß sechs- bis siebenjährige Knäblein Sätze auflösen in ihre Bestandtheile bis zu den Elementen hin, diese mündlich und schriftlich darstellen, analysiren und synthesiren nach dem Princip der modernen Schule, nach Möglichkeit Alles mit klarem, hellen Bewußtsein. Dann erst kommen wir unbedingt in die Verdammniß, wir, die wir die Tollheit haben, uns über so verständige Kinder zu freuen, wir, die wir meinen, ein verständiges, früh zum Bewußtsein dessen, was es vollzieht, gebrachtes Kind, sei ein Gegenstand der schönsten Hoffnungen und des Entzückens."

Ebenso verlangt Diesterweg: der Schüler solle „überall mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtsein zu lesen im Stande sein."

An einer andern Stelle sagt er: „der höhere materielle Zweck des Sprachunterrichts ist der, daß das Kind die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lerne und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen und selbst richtiger und mit höherem Bewußtsein zu sprechen. . . . . Was (der Schüler) früher mit halbem oder wenigstens nicht ganz hellem Selbstbewußtsein, ohne genaue Untersuchung des Aeußern und des Innern, des Zwecks und der Mittel auffaßte, vollzieht er jetzt mit dem hellsten Selbstbewußt-

sein und voller Klarheit des Geistes. Die dargestellten Gedanken präsentiren sich seinem Geiste nicht nur in ihrer Gesammtheit, sondern auch in ihren Theilen und in der gegenseitigen Beziehung der Theile zum Ganzen. Er zerlegt die Einheit der Rede in ihre mannigfaltigen Theile und setzt sie wieder als lebendige Glieder zu dem organischen Ganzen zusammen. — Jeder der mit klarem Selbstbewußtsein die Wort- und Satz-Formen wählt, erhebt sich schon dadurch über den großen Haufen der Menschen, dem dieses helle Selbstbewußtsein, dieses charakteristische Merkmal der Menschheit abgeht."

Solche hochfahrende Reden, ich könnte deren noch viele ähnliche anführen, werden meinen Widerwillen gegen diesen grundverkehrten Unterricht rechtfertigen, es rechtfertigen, wenn ich schon im zweiten Theil in der Charakteristik vieler pädagogischen Neuerer sagte: „Sie dringen darauf, daß die Schüler, selbst jüngere, alles mit klarem Bewußtsein denken und thun, auch über jedes, was sie denken und thun, in deutlichen, wohlgesetzten Worten gründliche Rechenschaft geben sollen. Man hält sie z. B. an, durch stetes Reflectieren über Sprache und Sprechen, es zu einem bewußten sich selbst sprechen hören, ja sich selbst sprechen lassen, zu bringen. Auf solche Weise suchen sie, den Kindern die natürliche Einfalt auszutreiben und sie zu einer unnatürlichen, unkindlichen, immer sich bespiegelnden Selbstbetrachtung und Selbstbehandlung abzurichten." —

Am jetzigen Sprachunterricht, sage ich, sei mir so manches verwerflich erschienen. Und zwar, füge ich jetzt hinzu, vor allem der Grundcharakter desselben, wie er sich in den eben angeführten Stellen ausspricht. Wie aber abgeholfen werden könne, fuhr ich fort, das wisse ich nicht.

Ich wandte mich deshalb an meinen Sohn Rudolf. Dieser ist dem gelehrten Publikum durch seine Arbeiten auf dem Gebiete der deutschen Philologie und Kulturgeschichte bekannt. Ich bat ihn, statt meiner, über den Unterricht im Deutschen zu schreiben. Er erfüllte meine Bitte und ich habe seine Arbeit dem gegenwärtigen Bande einverleibt.

Zwei früher verfaßte kleine Aufsätze, überschrieben: „Kirche und Schule" und „die Schule der Wissenschaft und Kunst" entschloß ich mich, da sie wichtige und vielbesprochene Gegenstände behandeln, hier noch einmal abdrucken zu lassen, um so mehr, als ich voraussetzen muß, daß sie den meisten meiner Leser schwerlich schon bekannt sein dürften.

Den Aufsatz „Kirche und Schule" schrieb ich vor drei Jahren, als eine lebhafte Fehde über das Verhältnis jener beiden geführt wurde. Daß eine Verfassung, welche das Verhältnis von Kirche und Schule richtig ordnet, für beide förderlich, eine unrichtige Stellung beider ihnen schädlich sei, das versteht sich. Aber nur zu oft hört man Klagen über Verfassung und Verwaltung von solchen, welche vielmehr sich selbst anklagen und prüfen sollten: ob sie denn treu und gewissenhaft bemüht gewesen, in ihrem Amte so viel Gutes zu thun, als die bestehenden Verhältnisse ihnen sehr wohl gestatteten.

Als einst viele, unter sich sehr verschiedene Schulordnungen in kurzer Zeit erschienen und einander verdrängten, sagte ein geistreicher Mann: die Leute meinen, wenn man schlechten Wein aus einer vierseitigen Flasche in eine runde gieße, so veredle er sich.

In der Abhandlung über die Erziehung der Mädchen wird man mir, wie ich hoffe, die Ausführlichkeit und das Eingehn in Einzelheiten Dank wissen, da hier allgemeine, zum Theil schon oft wiederholte Sätze über Theorie und Praxis nicht ausreichen.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß dieser Theil ebenso freundliche Leser finden möge, als die früheren.

Erlangen, den 29. Februar 1852.

Inhalt.

I. Familie. Schule. Kirche.

Seite

Die erste Kindheit 1
Kleinkinderschulen 6
Schule und Haus 8
Alumneen. Erziehungsinstitute 9
Hofmeister 14
Kirche und Schule 20

II. Unterricht.

Religionsunterricht 29
Latein
Vorwort 42
I. Zur Geschichte des Latein der christlichen Zeit. Lateinsprechen. Lateinschreiben. 43
II. Methoden des Lateinlehrens
1. Diese Methoden verwandeln sich im Laufe der drei letzten Jahrhunderte . 60
2. Die Gegner der alten grammatischen Methode 60
3. Neue Methoden.
A. Man lerne Latein wie man die Muttersprache erlernte 63
B. Latein und Realien sind verbunden zu lehren. Comenius . . . 64
C. Man verbinde die Methoden A. und B. 65
D. Ratich und die ihm ähnlichen Methodiker
a. Ratich 65
b. Locke 66
c. Hamilton 66
d. Jacotot 74
e. Ruthardt 79
f. Meierotto 90
E. Jacobs 93
Schlußwort 94

Der Unterricht im Deutschen.

Von Rudolf von Raumer.

Vorwort 99

Erstes Buch. Geschichte der deutschen Grammatik in Bezug auf die schulmäßige Behandlung der deutschen Sprache, seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts.

Erstes Kapitel. Das sechszehnte Jahrhundert.
Latein und Deutsch um das Jahr 1500 105
Die deutschen Orthographen 109
Ickelsamer 112
Oelinger 116
Clajus 119
Der schulmäßige Betrieb des Deutschen im 16. Jahrhundert . . 127
Zweites Kapitel. Das siebzehnte Jahrhundert und die erste Hälfte des achtzehnten 130
Ratichius und seine Genossen 131
Die Sprachgesellschaften. Die Fruchtbringende Gesellschaft. Der Pegnesische Blumenorden. Harsdörffer 135
Christian Gueintz und Johannes Girbert 138
Schottelius 141
Stieler 147
Morhof 148
Bödiker 149
Johann Leonhard Frisch 151
Ueberblick über die Entwicklung des deutschen Unterrichts im siebzehnten und in der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts . . . 153
Drittes Kapitel. Gottsched und Adelung 159
Gottsched 161
Adelung 164
Viertes Kapitel. Das Deutsche auf dem Gymnasium in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts 167
Fünftes Kapitel. Die Gebrüder Grimm 170

Zweites Buch. Das Deutsche auf Schulen in gegenwärtiger Zeit.

Erstes Kapitel. Karl Ferdinand Becker 176
Zweites Kapitel. Die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache 180
Drittes Kapitel. Das Deutsche in der Volksschule 187
Viertes Kapitel. Das Deutsche im Schullehrerseminar 204

Seite
Fünftes Kapitel. Das Deutsche auf dem Gymnasium . . . 208
1. Die Bildung des deutschen Stils und die deutsche Grammatik auf dem Gymnasium 210
2. Die neuere deutsche Literatur auf dem Gymnasium . . . 219
3. Das Altdeutsche auf dem Gymnasium 232
4. Die deutsche Literaturgeschichte auf dem Gymnasium . . . 237
Sechstes Kapitel. Das Deutsche in der Höheren Bürgerschule . . 240
Siebentes Kapitel. Das Deutsche auf der Universität 243
1. Das Altdeutsche auf der Universität 243
2. Das Neuhochdeutsche auf der Universität 246

Aphorismen über das Lehren der Geschichte 247
Erdkunde 257
Naturunterricht.
Vorwort 268
1. Schwierigkeiten 270
2. Einwendungen gegen den Naturunterricht auf Gymnasien beantwortet . 271
3. Grade der Naturkenntnis 276
4. Anfänge 277
5. Wissenschaft und Kunst 279
6. Mathematischer Unterricht und Elementarunterricht in der Naturkunde . 281
7. Der Unterricht in der Mineralogie 283
8. Charakteristik der Schüler 288
9. Unterricht in der Pflanzenkunde 291
10. Nothgedrungene Inconsequenz 292
11. „Geheimnisvoll offenbar" 293
12. Gesetz und Freiheit 296
Schlußwort 297
Geometrie 298
Rechnen 313
Physische Erziehung.
1. Gesundheitspflege 327
2. Abhärtung zum Ertragen und Entbehren 330
3. Turnen 331
4. Bildung der Sinne 349

III. Die Schulen der Wissenschaft und der Kunst.

1. Bildung zur Gelehrsamkeit. Bildung zu Kunst und Handwerk . . . 358
2. Wie sich die Gelehrten allmählich dem Leben genähert. Aussichten . . 360
3. Ausbildung der Gewerbe nach Smiths Ansicht 364

Seite
4. Dienende Kunst und und freie schöne Kunst 365
5. Instinktartige Kunst gesteigert zur freien wissenschaftlichen Kunst . . 365
6. Kunstfertigkeit und Sprachfertigkeit 366
7. Klippen 366
8. Trennung und Einigung 367

IV. Die Erziehung der Mädchen.

I. Das Familienleben 369
II. Wie das Familienleben und die Mädchenerziehung gewöhnlich beschaffen seien 369
III. Die Ehe. Aelternpflichten bei Erziehung der Kinder 378
IV. Wie den Mängeln des Familienlebens und der Mädchenerziehung abzuhelfen 381
V. Religiös sittliche Bildung 382
1. Was dem Confirmationsunterricht vorangehe 382
2. Todesfurcht 384
3. Erwecken von Neid und Habsucht in den Kindern 384
4. Geschwisterliebe 386
5. Furchtsamkeit. Widerwillen 389
6. Grüßen. Bitten. Danken. Abbitten 390
7. Wahrheit. Aufrichtigkeit 390
8. Gehorsam 392
9. Weinen der Kinder 392
10. Beobachtung der Kinder 393
11. Unterhaltung der Mädchen 394
12. Begehrlichkeit. Naschhaftigkeit 395
13. Reinlichkeit und Ordnung 395
14. Anstand. Sittsamkeit 396
15. Kleidung 397
16. Vergnügungen 398
17. Geschlechtsverhältnisse 398
18. Kindermädchen 399
19. Festtage der Kinder 401
VI. Haushaltungsgeschäfte. Höhere Bildung 405
VII. Bücherlesen 410
VIII. Unterricht 411
1. Lesen 415
2. Schreiben 418
Späterer Zusatz 418
3. Französisch. Englisch 419
4. Rechnen 420
5. Singen 421
6. Der Klavierunterricht 424
7. Die bildende Kunst. Zeichnen 429
8. Der Naturunterricht 431
9. Der Geschichtsunterricht 432
10. Handarbeit 433

Seite
IX. Die Mädchenerziehung auf dem Lande. Erziehungsanstalten für Mädchen 435
X. Erholungen 436
XI. Zum Schluß 438

V. Schlußbetrachtungen 439

Beilagen.

I. Ruthardts neue Loci memoriales 455
II. Für Lehrer der Mineralogie 456
III. Anwendung der Rechenpfennige beim Elementarunterricht im Rechnen . 458
IV. Das schriftliche Multipliciren und Dividiren 460
V. Erklärung des gewöhnlichen abbrevirten Zifferrechnens 462
VI. Diesterweg, Rousseau und die historische Wahrheit 464

Geschichte der Pädagogik.

Dritter Theil.

Digitized by Google

I. Familie. Schule. Kirche.

Die erste Kindheit.

Sprich, daß ich dich sehe, sagt ein Grieche.

Das unmündige Kind kommt hiernach wie unsichtbar auf die Welt und beobachtet das tiefste Incognito lange. Da wendet sich alle Aufmerksamkeit der Eltern auf den kleinen unbeholfenen Leib, die physische Erziehung ist Hauptaugenmerk. Sie war es auch bei den Griechen und Römern. Die Spartaner erleichterten sich auf rohe Weise dieselbe, indem sie über die Neugeborenen Gericht hielten, zum Leben, wenn des Kindes Leib gesund, zum Tode, wenn er nicht gesund erschien. Nicht viel besser urtheilt Rousseau. Ich möchte mich, sagt er, mit keinem kränklichen Kinde befassen, sollte es auch 80 Jahre alt werden. Ich mag keinen Zögling, der sich und den andern eine Last ist, welche sich für seine Erhaltung bemühen. —

Den Leib in allen Ehren, so ist dieß eine rohe, brutale Würdigung des Menschen; den größten deutschen Astronomen, Keppler, der als ein kränkliches Siebenmonatskind zur Welt kam, würden so gesinnte Barbaren nicht der Existenz werth geachtet haben.

Rousseau hatte bei seinen auf die physische Erziehung bezüglichen Lehren das Ideal eines kerngesunden nordamerikanischen Wilden vor Augen, welches auf uns zahme Europäer nicht paßt.[1] Ein Extrem rief aber das andere hervor; es herrschte einen großen Theil des 18ten Jahrhunderts hindurch, besonders in Frankreich, eine fratzenhafte Unnatur in der Erziehung selbst kleiner Kinder. Wir lernten diese Unnatur kennen: jene frisierten Knaben in galonnierten Röcken, den Degen an der Seite, und die kleinen frisierten Mädchen mit großen Reifröcken.[2] — Durch Ankämpfen gegen solches Unwesen erwarben sich Rousseau in Frankreich, seine Anhänger in Deutschland, als Vertreter des Naturgemäßen, wesentliche Verdienste um die physische Erziehung. Was sie, wie es fast bei jeder Reaction geschieht, übertrieben, das verlor sich mit der Zeit und das wirklich Gute blieb.

1) Vgl. Pädag. 2, 165—7.

2) Vgl. Chodowieckis Kupfer zum Basedowschen Elementarwerk und zu vielen Romanen der zweiten Hälften des achtzehnten Jahrhunderts. Päd. 2, 242—3.

Nur einiges noch einmal zu berühren, so erinnerte Rousseau die Mütter in starken Worten an ihre Mutterpflicht. Nicht Ammen, sie selbst seien bestimmt, ihre Kinder zu nähren. Wollten sie von diesen geliebt sein, so müßten sie es durch thätige Mutterliebe verdienen.[1] Er eiferte gegen die Grausamkeit des Wickelns, da ein Wickelkind kein Glied rühren könne, empfahl das frische Baden, freie Luft, einfache Diät, eine Kleidung, welche die freieste Leibesbewegung gestatte.

So löblich diese Lehren großentheils sind, so wäre es doch, wie schon angedeutet, nicht rathsam, sich schlechthin nach Rousseau zu richten. Er ist nicht Arzt, ja er haßt die Aerzte, geht rücksichts- und oft einsichtslos seinem Huronenideal nach, und will, auf biegen und brechen, französische Kinder abhärten[2].

Dagegen ist des trefflichen Arztes Hufeland kleines Buch: „Guter Rath an Mütter über die physische Erziehung der Kinder“, sehr empfehlenswerth; verständige Mütter dürfen dem „Rathe“ getrost folgen. Besonders auch in Bezug auf Diät, hinsichtlich welcher so sehr viel gefehlt wird. Nach Hufeland taugt Kaffee, Thee den Kindern durchaus nicht; er untersagt das so gewöhnliche Ertränken der Kinder in dicken weichen Federbetten, das Schlafen in geheizten und ungelüfteten Stuben, dagegen empfiehlt er die größte Reinlichkeit, vor Allem, wie er es nennt: Luft- und Wasserbad. —

Die Kinder schweigen, wir schauen nicht in das still verborgene Geheimnis ihres Daseins. Beim Unterricht muß dem hülflosesten Schüler vom einsichtigen Lehrer die meiste Hülfe gegeben werden. Aber wir stehn so oft ohne alle Einsicht zweifelnd und unentschlossen an der Wiege und müssen unser Kind seinem Engel im Himmel empfehlen. Ich kannte Bauernmütter, welche ohne Besorgnis ihre Kleinen auf der Straße spielen ließen. Machte man sie auf etwanige Gefahr aufmerksam, so antworteten sie wohl: mein Kind ist noch nicht 3 Jahre alt, für das sorgen die Engel. — Nach dem dritten Jahre, da das Kind gescheuter und flinker wird, möge es sich eher selbst helfen — meinten sie.

Ist uns aber das Innere des Kindes auch ein Geheimnis, so vertrauen wir doch getrost, daß dieß Innere kein leerer, sondern ein durch die Taufe geweihter Ort sei, in welchem Keime von Gottesgaben schlummern, die sich mit den Jahren entwickeln. Man wähne aber nicht, die Mutter könne für das Kind im ersten Lebensjahre nichts thun, was über die leibliche Pflege hinausgienge. Ist die herzliche Liebe, welche sie bei dieser Pflege beseelt, nichts? Wer kann wissen, ob sie nicht durch solche Liebe die ersten Keime der Gegenliebe in des Kindes Herz pflanzt; sollte denn die Anhänglichkeit kleiner Kinder an die Mutter nur thierisch und egoistisch sein? Wer kann sagen, wie die schönen Wiegenlieder der Mutter auf das Kind wirken? Vor allem aber vertrauen wir, daß die Fürbitte der Eltern Segen bringe. —

1) Dieselben Grundsätze stellte Comenius (Päd. 2, 66), ja Gellius (12, 1) schon auf, wie nach diesem Ernesti.

2) So verwarf Rousseau Lockes Warnung: keinem erhitzten Kinde zu gestatten sich auf feuchtem Boden zu lagern und Kaltes zu trinken.

Mit dem Sprechenlernen beginnt ein neuer Lebensabschnitt des Kindes, es tritt aus seiner geheimnisvollen Einsamkeit heraus. Zum Sprechenlernen gesellt sich das Gehenlernen;[1] dieß beides umfaßt den ersten Elementarunterricht des Kindes. —

Ich berührte[2] die Frage: warum doch die Kinder stumm geboren werden, fast ein Jahr brauchen um zu Worte zu kommen? Müssen sie doch erst allmählich aus dem tiefen neunmonatlichen Embryonenschlaf erwachen. Das Licht weckt die Augen, Töne die Ohren, so werden die Sinne lebendig und nehmen Bilder der Welt in sich auf. Das ist der Anfang des Erlebens und Erfahrens. Erst wenn die Eindrücke im Kinde zu Vorstellungen gereift, entsteht in ihm das Bedürfnis sich auszudrücken, das Wort ist die reife Frucht der kindlichen Erfahrung.[3] Daß nicht vor der Zeit das Reden versucht werde, dafür ist auch durch die ursprüngliche Unfähigkeit der Sprachorgane gesorgt. Ist diese erst überwunden, dann ist's bei den Meisten um die weise Methode der Sprachentwicklung geschehen. Sie mißbrauchen den aus Anderer Erfahrungen hervorgegangenen Sprachschatz und mit fremden Federn sich schmückend lassen sie die Sprache für sich denken und dichten. —

Das Sprechenlernen ist eine theils geistige, theils mehr leiblich technische Aufgabe. Die letztere hat es mit Uebung der ursprünglich ungeschickten, Sprachorgane zu thun. Die Kinder selbst haben an solchem Ueben Freude, da sie Worte, auch Phrasen sehr oft wiederholen und sprechen, um zu sprechen. Gleichmäßig lernt ihr Ohr allmählich vorgesprochene Worte feiner und genauer auffassen, und eben dadurch werden sie wieder fähig, das Vorgesprochene genauer nachzusprechen.[4] —

Die geistige Arbeit des Kindes beim Sprechenlernen besteht im richtigen Auffassen und Erfahren des Auszusprechenden und im Einprägen des entsprechenden Worts für das Aufgefaßte. Ohne alles steife, schulmeisterliche, unaufhörliche Vorsprechen merkt sich das Kind von selbst die Namen der Dinge, indem es

1) Zunächst: Kriechenlernen. Dieß stärkt die Arme wie die Beine. Ein Kind, das Geschick im Kriechen erworben, wird, wenn es anfängt, aufrecht zu gehen, und bei diesen Anfängen öfters hinfällt, meist vorwärts auf seine eingeübten Arme fallen. Kinder, die nicht gekrochen, fallen dagegen ungeschickter und gefährlicher. Wie fast überall, will man auch hierin die Kinder übereilen und sie mit Beseitigen des Kriechens, zum Gehen auf zwei Beinen gewaltsam abrichten.

2) Päd. 2, 358.

3) J. M. Gesner sagt: Pulcherrimum vocabulum habent Graeci, quorum λόγος late patet. Est enim vel ἐνδιάθετος, ratio, vel προφορικός, sermo. Wenn das Wort im Innern gereift ist, kann es ausgesprochen werden. Das Kind lernt nicht sprechen, wie der Papagei, es ist kein organisiertes Echo, welches zurückgibt, was man hineinredet — es sollte wenigstens nie durch unaufhörlich vorschwatzende Kinderfrauen ꝛc. zum papageienartigen Nachschwätzen abgerichtet werden.

4) Vgl. das Kapitel über Sinnenbildung.

wiederholt dieselben Dinge immer mit demselben Namen, z. B. Kirschen mit dem Namen Kirschen benennen hört. Eben so lernt es den Erwachsenen Worte und Phrasen ab, um die Bewegungen seines Innern kund zu thun: sein Wünschen und Begehren, seine Freude und seinen Schmerz rc.[1]

Das Ideal, welches bei diesem ersten Sprechenlernen des Kindes zu erstreben ist, bleibt dem Menschen zeitlebens Ideal, nämlich Wahrheit, Adaequatheit — genauste Uebereinstimmung des Auszusprechenden mit dem Ausgesprochenen; des innern Schauens, Fühlens, Denkens mit den Aeußerungen, der Rede. Zu solcher Uebereinstimmung und Wahrheit sollen wir die Kinder erziehen: sie charakterisiert ja die größten Dichter, Redner und Philosophen. —

Die Mütter geben gewöhnlich den ersten sprachlichen Elementarunterricht und dürften naturalisierend, mit sicherm instinktmäßigem Tact, meist das Rechte thun, während so oft der spätere Unterricht in der Muttersprache durch Lehrer, die sich der besten Methode rühmen, höchst vertrakt und recht geeignet ist, die tiefe lebendige Quelle des menschlichen Sprechens zu trüben oder ganz auszutrocknen. Wer den Müttern hierin Anweisung geben will, der sehe sich vor; Pestalozzis Buch der Mütter sei ihm ein warnendes Beispiel. Statt verständiger Mütter, die anmuthig, frei und vergnügt ihre lieben Kinder sprechen lehren, wie sich die Gelegenheit ergibt, statt dieser bekämen wir durch solche Methodiker steife hölzerne Schulmeisterinnen, welche einjährigen Kindern täglich zu bestimmter Zeit nach dem Lehrbuch methodische Sprachlectionen gäben.[2] —

Man könnte selbst glauben, unser klangloses Sprechen sei nicht für die Kinder, wohl aber Gesang, der ihnen zauberisch ins Herz und dadurch ins Gedächtnis gehe.

Kaum können die Kinder sprechen, so bekommen viele Eltern schon eine Unruhe, daß sie doch auch allerlei lernen möchten. Ein verworrenes Ideal von Bildung herrscht wie ein dämmerndes Gespenst in unserer Zeit, ihm unterwerfen sich so viele Eltern blindlings ohne zu untersuchen: ob jene Herrschaft legitim sei. Ich werde die Tyrannei im Verfolg näher beleuchten, sie trägt die Schuld, wenn die Eltern vornämlich auf möglichst frühes Lesen und Schreiben der Kinder, überhaupt aber auf übereiltes Lernen derselben dringen und treiben.[3] Gut Ding

1) Vgl. Augustinus im sechsten und achten Kapitel des ersten Buches seiner Confessionen.

2) Vgl. Gesch. der Päd. 2, 333. Mehr hierüber, wenn ich vom sogenannten Anschauungsunterricht sprechen werde.

3) Dieß Eilen ist doppelt bedenklich in einer Zeit, da ein bekannter Pädagog von seiner weit verbreiteten Methode lesen zu lehren rühmen durfte: „sie bringe es mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde, indem es diesen oder jenen Laut durch sein Sprachorgan bilde," sie bezwecke, „die Kinder auf ihr Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam zu machen." An diesen Anfang schließt sich ein Unterricht im „logischen und ästhetischen Lesen" an, bei welchem „überall die Gründe genannt werden, warum so und nicht anders gelesen wird"; das heißt dann „mit klarem Bewußtsein lesen." — Diese Lehrweise ist zu einer solchen Unnatur gesteigert, daß eine schlichte Frau, welche man glauben macht, sie dürfe ihre Kinder nur nach einer solchen Methode lesen lehren, lieber es ganz aufgibt, sie zu unterrichten.

will Weile haben, sagt das Sprichwort. Das Kind wächst geistig wie leiblich; eine zarte, verständige Aufmerksamkeit der Lehrer ist nöthig, um zu beobachten, ob es für einen bestimmten Lehrgegenstand reif sei. Wie wenige haben diese Aufmerksamkeit! Der Bauer beschämt sie, welcher genau Acht hat, ob sein junges Pferd stark genug ist, Sattel und Reiter zu tragen. Versieht ers einmal und spannt es zu früh an, so ist das, über seine Kräfte angestrengte Thier hin; leider habe ich mehr als einen, durch ähnliche unzeitige, übertriebene Anstrengung geknickten Knaben kennen lernen. Jener Bauer weiß nur ein Mittel sein armes Thier wieder zu Kräften zu bringen: er sattelt es ab und treibt es auf grüne Weide. Ich wußte auch nichts Besseres zur Wiederherstellung der geknickten Knaben anzurathen, als solche Ferien im Grünen. —

Das Kind gehe drum ja nicht zu früh vom Hören zum Lesen, vom Sprechen zum Schreiben über; es bleibe zuerst auf die Region der lebendigen Stimme (vox viva) beschränkt. In der Mutter liebe und verehre es seine einzige Quelle von Erzählungen, Liedern 2c.; sie spricht zu ihm im rechten, ihm zusagenden Styl. Selbst die Bibel muß dem Kinde von Anfang nicht vorgelesen, sondern frei erzählt werden. Erzählen und Zuhören bildet ein schönes Liebesband zwischen Mutter und Kind; kann dieß erst lesen, so kehrt es der Mutter oft den Rücken zu, setzt sich in einen Winkel und verschlingt Bücher.

Muß ich gegen das geistige Treibhäuseln der Kinder sprechen, so ist doch eins, was viele Eltern weit hinaus schieben, von Rousseau und ihm gleich Gesinnten irre geleitet.

Unsre frommen Vorfahren ließen die kleinsten Kinder beten, lehrten ihnen erbauliche Bibelsprüche und Lieder. Das kindliche Herz fühlte in Andacht seines Lebens Leben, der tiefe Eindruck erlosch nie und heiligte das ganze Dasein bis an den Tod. Da kamen jene Aufklärer, fragten: was kann sich das Kind bei dem Namen Gottes und Christi denken? — und das Kindergebet ward in unzähligen Familien abgeschafft.[1] — Wollte Gott, die Erwachsenen, mit all ihrem gepriesenen Bewußtsein ausgerüstet, wären fähig mit so inniger Herzensandacht und solchem Vertrauen zu ihrem himmlischen Vater zu beten wie Kinder, die eine fromme Mutter beten läßt. Ja, so die Erwachsenen nicht werden wie

Von dem heillosen Sprachdenklehren wird weiterhin gesprochen werden; von diesem, der jugendlichen Natur ganz widerwärtigen, Mark ausdorrenden den Sinn für Poesie ertödtenden Treiben, das alle kindliche Einfalt verkennt und verachtet, dagegen ein sogenanntes Bewußtsein — eine meist inhaltsleere Form — vergöttert. Hoffen wir, daß die gute, schwer auszutreibende Natur der deutschen Jugend jenem unverantwortlichen Dressieren zu steter sich bespiegelnder Selbstbetrachtung und Selbstbehandlung so lange kräftigen Widerstand leisten werde, bis den Lehrern die Augen über ihr überschwenglich unnatürliches Dichten und Trachten aufgehn.

1) Vgl. Rousseau und das Philanthropin. Gesch. der Pädagogik 2, 211. 245.

die Kinder, können sie nicht so beten — und eben diese Stärke der schwachen Kinder will man ihnen lähmen!

Von den ersten Anfängen mancherlei Unterrichts will ich später sprechen.

Kleinkinderschulen.

Die Bäuerinnen in einem schlesischen Dorfe hatten um das Jahr 1817 vom trefflichen Gutsherrn veranlaßt, die Verabredung getroffen, daß zur Erntezeit, wenn sie aufs Feld hinaus gingen, abwechselnd eine um die andere im Dorfe zurückblieb und die Aufsicht über sämmtliche kleine Dorf-Kinder übernahm. Das war gewiß eine sehr löbliche, verständige, in ähnlichen Fällen zu empfehlende Einrichtung. In ähnlichen Fällen, wie z. B. wenn viele Mütter als Wäscherinnen oder in Fabriken arbeiten; kurz, wo die Noth drängt.

Kann man diese Noth bei manchen Kleinkinderschulen nicht nachweisen, welche in neuerer Zeit gestiftet wurden, so liegt dieß Bedenken nahe.

Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zusammenbindet, wird in unserer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes sieht auf seinen eigenen Weg, geht seinen eigenen Weg. Was irgend diese lieblose Auflösung und Zerstreuung der Familien befördert, muß sorgfältig vermieden werden. Tief fühlte Pestalozzi dieß; ihm war die Familienwohnstube so heilig, daß er gegen den frühen Schulbesuch der Kinder sprach und den ersten Elementarunterricht den Müttern übergeben wollte. Scheint es doch, als wenn die Kleinkinderschulen das Entgegengesetzte, statt der Wohnstuben nur Schulstuben wollten! —

Das Besuchen der Kleinkinderschulen von Kindern, deren Mütter daheim bleiben, die nicht genöthigt sind außer dem Hause Brotarbeit zu suchen, sollte in der Regel nicht geduldet, wenigstens nicht begünstigt werden. Es ist von Kindern unter sechs Jahren die Rede, von solchen, die noch nicht schulpflichtig sind, daher der Mutter nicht zugemuthet wird, ihre Kleinen zu unterrichten, sondern nur, sie mütterlich zu warten und zu pflegen. Wem anders kommt das aber in Gottes Namen zu, als den Müttern; wer möchte sie unberufen vertreten? —

Dieß ist mein Bedenken, und ich hoffe, man werde mir in der Regel beipflichten. — Dagegen muß ich leider zugeben, daß in unserer Zeit die Ausnahmen von den Regeln sich häufen. Darum ist unsere Zeit eine Zeit der Surrogate. So bedarf es auch ein Surrogat für manche Mütter — vornämlich für die Rabenmütter. Was hilfts, könnte man mir einwerfen, zu sagen: so sollte es sein, und die Augen wegzuwenden von dem, wie es wirklich ist? Wenn jene Mütter nun so wenig ihre Mutterpflicht erfüllen, daß sie vielmehr die Kinder auf alle Weise verderben, soll da nicht jeder, in dem noch ein Funken christliches Mitleid lebt, zugreifen und retten, was zu retten ist? Soll man die armen

Kinder nicht mindestens täglich einige Stunden in eine bessere, physisch und geistig gereinigte Luft bringen, sie da stärken, um die übrige Zeit in der verdorbenen Atmosphäre ausdauern zu können? Würde nicht vielleicht so Gelegenheit gefunden, auch den Müttern selbst beizukommen und sie auf bessere Wege zu bringen?

Wer dürfte diese Einwendungen der Liebe mit einem steifen Festhalten an dem, wie es eigentlich sein sollte, kalt abweisen? Nur in sofern wollen wir Princip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen fest im Auge behalten, daß wir nicht von denselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt für das einzig Rechte halten, vielmehr alles aufbieten, um jene alten beseitigten Ordnungen, um ein frommes, ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen. —

Ein zweites Bedenken kann ich nicht bergen; es betrifft die Art, wie man dem Kinderelend steuern will. Die Aufgabe gehört gewiß zu den schwierigsten der Erziehungskunst, und nur sehr wenige Menschen dürften die Gabe haben, täglich viele Stunden mit einem Haufen kleiner Kinder natürlich, kindlich, nicht mit gezierter Kindlichthuerei, zu leben und frisch, mit sicherm Takte in jedem Augenblick das Rechte zu thun ohne unsichere, unruhige Vielthuerei.

Wenn es hier fehlt, wohin kann das führen? Man erlaube mir, auf die Gefahr zu weit zu gehn, ein Bild der Verirrungen zu geben, in die man gerathen kann, hie und da gerathen ist. —

Kinder, welche noch nicht das Schulalter haben, bringt man in Schulstuben zusammen. Brächte man sie in schönen Sommertagen auf eingehegte Waldwiesen, hätten sie dort etwa einen Sandhaufen zum Spielen, dann brauchte der Aufseher fast nur ihrem lebendigen, unermüdlichen, meist harmlosen Treiben zuzusehn, viel mehr würde ihm kaum zu thun bleiben.

Welche Aufgabe ist's dagegen, eine in der Stube zusammengesperrte Kindermasse vor Langerweile zu bewahren, zu beaufsichtigen und zu regieren! Kann doch oft eine Mutter mit vier oder fünf Kindern kaum fertig werden; die größern müssen ihr im Amt beistehn.

Leider weiß man sich zu helfen; aber wie! Auf Schulbänken, an Schultischen müssen die armen Kleinen, welche sonst bis zum 6ten Jahre Ferien und dennoch keine Langeweile hatten, still sitzen und lernen. Man sagt zwar: es sei nur eine Vorschule der Schule, näher betrachtet ist es immer eine Schule. Wenn eine treue Mutter den Kindern zu Hause einen Vers vorsagt oder vorsingt, bis sie ihn nachsagen oder nachsingen können, so ist das ein unschuldiges heimliches Lehren und Lernen. Wie anders ist es meist in solcher Schule, wenn eine Menge kleiner Kinder in corpore auswendig lernt, aufsagt, aufsingt!

Wie mancher Lehrer meint auch: er müsse die Kinder dressieren, um sie producieren zu können; alle unscheinbare, stille Entwicklung ist ihm gleichgültig. Ja, gestehn wir es nur, eine solche Entwicklung ist auch hie und da dem, zu solchen Schulen beisteurenden Publikum ziemlich gleichgültig; es will Früchte

seiner Beisteuer sehen, wären diese Früchte auch Sodomsäpfel, außen rothbäckig, innerlich todte Asche. Wehe den Lehrern, welche darauf ausgehen, diese armen Kleinen und ihre eigenen Künste in den Kleinen sehen zu lassen, welche sie abrichten, daß sie beim öffentlchen Examen, ja allen und jeden Besuchenden, mit einer, in so jungen Jahren ganz unnatürlichen, widerwärtigen Schauspielerkeckheit und Ziererei, vorsingen, vordeclamieren, ja vorbeten müssen. So bringt man den Bejammernswerthen ein Gift bei, an welchem sie zeitlebens hinserben, eine ganz gemüthlose, häßliche Eitelkeit; so bildet man Kinder, die sich nicht etwa an Gedichten und Erzählungen freuen, sondern nur am Lobe, das sie einernten, wenn sie mit einexercierter Naivetät dergleichen hersagen, ja, welche die Augen verdrehen, wenn sie den Leuten vorbeten, während die letzte Spur der Andacht in ihnen erloschen ist, die ein frommes Kind fühlt, wenn eine fromme Mutter es „im Kämmerlein" vor dem Einschlafen sein Abendgebet sprechen läßt.

Da wäre es freilich besser, wenn die Jugend unter der Aufsicht der ganzen Stadt auf Straßen und Plätzen aufwüchse.

Man verzeihe das Gesagte, man betrachte es immerhin als eine zur Warnung hingestellte Caricatur, sei aber versichert, daß die Züge nicht aus der Luft gegriffen sind. —

Es ist, ich wiederhole es, eine schwere Aufgabe, Kleinkinderschulen vorzustehn. Abgesehen von so mannigfaltigen äußern Hindernissen, bedarf es dazu Menschen, welche bei großer christlicher Demuth und herzlicher Liebe zu den Kindern, in aller Einfalt das Rechte und Wahre thun, den Schein hassen und möglichst still und verborgen, gewissenhaft, als vor Gottes Angesicht wandeln und schaffen, ungeirrt durch Versuchungen und Anfechtnngen.

Der Herr hat schon so manche fromme Arbeiter gesandt, die geräuschlos in den Kleinkinderschulen arbeiten. Er fördere das Werk ihrer Hände. So schweren Fluch er über die aussprach, welche Kindern Aergernis gäben, so großen Segen wird er denen schenken, welche Kinder-Seelen vom Tode helfen. Mißgriffe, Verirrungen, ja Versündigungen, welche sich andrer Orten zeigen, sollen uns gewiß nicht verleiten, nur die Schattenseite jener Anstalten ins Auge zu fassen; wir wollen aber auch nicht die Augen verschließen vor den Fehlern, damit man sie erkenne und ablege, das wichtige Werk aber von Tag zu Tage reiner und gottgefälliger werde.

Schule und Haus.

Im sechsten oder siebenten Jahre wird das Kind schulpflichtig; es treten nun neue Verhältnisse ein, nämlich die des Kindes und der Eltern zu den Lehrern. Bis dahin war dem Kinde das väterliche Haus der Mittelpunkt seines

Daseins, fortan gehört es zugleich der Schule an. Erziehung waltet im Hause vor, Unterricht in der Schule. —

Unter einfachen Völkern konnte der Vater zugleich Lehrer seiner Knaben sein, besonders wenn diese in und zu dem Berufe des Vaters aufwuchsen. Folgt der Sohn nicht diesem Berufe, wird überdies der Kreis des zu Erlernenden größer, hat dieser Kreis auch wohl mit der Lebensbeschäftigung des Vaters wenig oder nichts gemein, so entsteht das Bedürfnis von Lehrern. Es bildet sich dann ein besonderer Lehrstand, wie sich auf ähnliche Weise, durch fortschreitende Theilung der Arbeit, im Laufe der Zeit, die mannigfaltigen Stände und Gewerbe gebildet haben. —

Von den Lehrern verlangt man einmal: bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten, eine Meisterschaft in bestimmten Wissenschaften und Künsten, zugleich aber eine Meisterschaft in der Lehrkunst, der Kunst für jene Wissenschaften und Künste in der Jugend Liebe zu erwecken und ihr dieselben mitzutheilen.

Höchst wichtig ist das Verhältnis der Eltern zu den Lehrern; ein stetes Zusammenwirken ist nöthig. Der Vater frage den Lehrer: wie macht es mein Sohn in der Schule?; hinwiederum der Lehrer den Vater: wie verhält er sich zu Hause? So entsteht die heilsamste Controle, welche besonders die schwer zähmbaren Knaben und die entschiedenen Taugenichtse zwischen zwei Feuer bringt.

Eltern und Lehrer müssen sich wechselseitig achten und dieß überall, wo die Gelegenheit es gibt, den Kindern zeigen. Auf keinen Fall dürfen sie in Gegenwart der Kinder kritisierend oder gar verächtlich und feindselig gegen einander sprechen. Vornehmlich wird von Seiten thörichter Eltern in diesem Punkt gefehlt, welche die Lehrer wie bezahlte Bedienten behandeln möchten, die sich nach ihren, meist beschränkten Ansichten und Launen richten sollen. In Gegenwart der Kinder tadeln sie den Unterricht, die strenge Zucht der Lehrer, bemerken auch wohl: das Schulgeld sei gar zu groß. Und Männer, von denen, ja zu denen sie das sagen, diesen sollen ihre Kinder gehorsam sein, sie achten und lieben?

Meine Eltern prägten uns Kindern unbedingten Gehorsam und Achtung gegen unsere Lehrer ein. Dennoch versah es mein Vater einmal in einer scheinbar ganz unbedeutenden Kleinigkeit, er tadelte in meiner Gegenwart die Art, wie mein Lehrer die Federn schnitt; dieser geringfügige Tadel machte mich zum ersten Male zweifelhaft an des Lehrers Vollkommenheit.

Alumneen. Erziehungsinstitute.

Für den Elementarunterricht ist in jedem einigermaßen bedeutenden Dorfe durch eine Volksschule gesorgt, kleine Orte haben auch Schulen, in denen die Anfangsgründe des Latein gelehrt werden, aber nur in größern Städten sind

Gymnasien, welche vollständig auf die Universität vorbereiten. Es kann daher eben nur in größeren Städten das (eben geschilderte) Verhältnis von Schule und Haus auch dann fortdauern, wenn die Knaben schon den höheren Schulunterricht genießen. Eine Menge Familienväter leben aber auf dem Lande oder an kleinen Orten, man denke z. B. an Gutsbesitzer, Prediger, wie und wo sollen diese ihren Knaben, die zum Studieren bestimmt sind, den höhern Gymnasialunterricht ertheilen lassen? Ertheilen lassen, sage ich, denn daß Väter selbst ihren Kindern den umfassenden Schulunterricht von den ersten Elementen bis zum Uebertritt auf die Universität ertheilen, ist etwas so Seltenes, daß es kaum Erwähnung verdient. Geschieht dieß aber nicht, so müssen sie entweder die Knaben an einen Ort schicken, wo ein Gymnasium ist, oder dieselben einem Erziehungsinstitut anvertrauen, oder endlich einen Hofmeister als Lehrer in ihr Haus nehmen.

Im ersten Falle war es nun von jeher ein großer Uebelstand, daß der Vater den Sohn am Gymnasialorte meist schwer unterbringen und einen Mann ausfindig machen konnte, der ihn wie sein eigenes Kind ins Haus genommen und für dessen Erziehung gewissenhaft gesorgt hätte. Zudem überstieg es auch oft die Vermögenskräfte der Eltern, für ihre Kinder die Pension zu zahlen.

Jenem Uebelstande abzuhelfen stiftete man bei vielen Gymnasien Alumneen, in welchen auswärtige Knaben unter beständiger Aufsicht zusammenlebten; die Stiftung der sächsischen und württembergischen Klosterschulen hatte einen ähnlichen Zweck. — Das Leben in den Alumneen war nun weit verschieden vom frühern Leben der Knaben in ihrer Familie; man dachte auch nicht entfernt darauf, ihnen das Familienleben irgendwie zu ersetzen. Dazu fehlte vor Allem eine Hausfrau, eine Hausmutter. — Die Freiheit der Alumnen mußte, bei ihrer Menge sehr beschränkt werden. Im Alumneum des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin, wo der Verfasser vom Jahre 1798 bis 1801 Alumnus war, durfte kein Schüler nur auf eine Viertelstunde das Haus verlassen, ohne einen vom Inspector unterzeichneten Erlaubnisschein, der beim Thürhüter abgegeben wurde. Zu bestimmter Stunde wurden wir geweckt, zu bestimmter sollten die Lichter ausgelöscht werden. Alles hatte noch den Charakter der strengen Zucht nach der Väter Weise, einer Zucht, welche unserer freiheitsüchtigen Zeit nicht mehr zusagt. Dieß will ich jedoch nicht so verstanden wissen, als wäre damals unter den Alumnen gar keine Opposition gegen diese Strenge hervor getreten und mannigfaches Umgehen der gesetzlichen Einrichtungen.

Wie die Zucht, so war auch der Unterricht noch meist nach alter Weise. Führte man zu Zeiten mit besonnener Ueberlegung etwas Neues ein, so geschah es in aller Stille, so daß wir Schüler es kaum bemerkten; da war nicht der entfernteste, leiseste Anstrich von pädagogischer Neuerungssucht und Charlatanerie.

Den vollsten Gegensatz der Alumneen bilden die Erziehungsinstitute. Sie sind vornehmlich in Deutschland und der Schweiz seit 70 Jahren aufgekommen, seit der Stiftung des Dessauer Philanthropins. Dieses erstrebte

etwas Neues, dem Herkömmlichen Widerstrebendes, und kam dadurch in Conflict mit den bestehenden, an der alten Lehrweise festhaltenden Schulen. Wer nun forthin das Neue fördern wollte, der mußte seine Absicht auf eigene Gefahr durch Stiftung eines Erziehungsinstituts oder Anschließen an ein schon bestehendes zu realisieren suchen; ihm gleichgesinnte Eltern vertrauten einem solchen Institut ihre Kinder und erhielten dasselbe durch ihre Beiträge.

Es ist nicht zu leugnen, daß die Schulen früherhin in der Regel allzuconservativ waren bis zum Festgefahrensein, daß sie das Neue oft zurückwiesen, auch wenn es gut war. Diesem Uebermaß von Tenacität wirkten viele Privatanstalten heilsam entgegen; dem Fortschritt huldigend experimentierten sie, die Resultate kamen den alten Schulen zu gut; war der Erfolg günstig, so ahmte man wohl nach, war er ungünstig, so wurden die Schulrektoren durch fremden Schaden klug. Es könnten viele Privatinstitute genannt werden, welche auf solche Weise den heilsamsten Einfluß hatten. Andere Institute waren dankenswerthe Unternehmungen, weil sie als Surrogate ganz heruntergekommener, öffentlicher Schulen eintraten, dagegen abtraten, sobald sich diese wieder hoben. Auch ward manches Institut für elternlose Kinder und solche, welche durch eigene Schuld oder sonstige Verhältnisse in Noth waren, eine Zufluchtsstätte. So ist die Lichtseite der Institute, nun wollen wir auch ihre Schattenseite ins Auge fassen.

Waren die alten Schulen allzuconservativ, so zeigten sich dagegen die Institute allzuprogressiv, neuerungssüchtig. Das ergab sich klar aus der Charakteristik des Philanthropins, welches die Weisheit früherer Jahrhunderte verachtete und vorgab Alles neu zu machen. Mit dem Unkraut reuteten sie zugleich den Weizen aus. Das wollten freilich viele nüchterne, wohlgesinnte Institutvorsteher gern vermeiden. Diese aber indem sie zugleich den vielfach überspannten Anforderungen der alten wie der neuen Zeit zu genügen trachteten, arbeiteten sich und ihre Schüler übertrieben ab, um das Unmögliche zu leisten, und machten es zuletzt doch keinem zu Danke.

Wie sehr aber ein solches Experimentieren den ihnen anvertrauten Zöglingen schaden mußte, ist klar.

Privatinstitute haben die Absicht, Schule und Haus zu identifizieren. Die Schule assimiliert sich das Familienleben, bringt es unter ihr Dach; der Institutsvorsteher, welcher die Pensionäre ins Haus nimmt, repräsentiert zugleich den Lehrer und den Hausvater. So meint er, das doppelte Scepter zu führen, das Schul- und Hausscepter, da könne es nicht fehlen, es müsse alles ohne Zwiespalt, in Einem Geiste geschehen, da ja Alles in derselben Hand liege.

Aber wie irrt er sich! Er repräsentiert freilich den Hausvater, allein er ist es nicht, ebenso repräsentiert er nur den Schulrektor, ohne es wirklich zu sein.

Warum er nicht Hausvater ist, ist leicht darzuthun. Schon die Menge der Kinder macht ein häusliches liebreiches Familienleben unmöglich, auch wenn die gewissenhafteste, fleißigste und freundlichste Hausfrau dem Direktor beisteht.

Dieser kann, auch beim besten Willen, nicht jedes Kind in sein Herz schließen, er muß sie als Masse behandeln; welcher Vater behandelt aber seine Kinder als Eine Masse?

Und könnte jener sie in sein Herz schließen, so ist sein Herz doch kein Vaterherz; seine Liebe bleibt, den besten Willen bei ihm vorausgesetzt, doch nur ein Surrogat der von Gott den Vätern eingepflanzten Liebe. Doppelt aber fehlt den aus den verschiedensten Familien zusammengebrachten Kindern die kindliche Liebe zum Direktor. Sie fühlen sich wie im Exil, aus dem Elternhause verstoßen, vergleichen ihr neues Institutsleben mit dem früheren, da ist ihnen nichts recht, Alles unbehaglich und drückend. Gewöhnen sie sich auch allmählich ein, so bleibt ihre Stimmung doch lau, bis zur wahren Liebe des neuen Verhältnisses bringen sie es selten, es müßte ihnen denn früher sehr schlecht ergangen sein. —

Ueberdieß sind Institute so häufig genöthigt, Kinder aufzunehmen, welche nirgends gut thun, oder die wegen großer Beschränktheit von Schulen ausgeschlossen wurden. Und wenn nur der Art Kinder von Eltern und Angehörigen für das ausgegeben würden, was sie sind, für dumm und unwissend oder für Taugenichtse. Im Gegentheil werden die Fehler verschwiegen und verheimlicht, besonders die heimlichen; späterhin behaupten wohl die Eltern: ihre Kinder verdankten dem Institut erst alle Unwissenheit und Bosheit. Es ist daher sehr rathsam, die ankommenden Zöglinge in Gegenwart der sie übergebenden Angehörigen zu prüfen, die Resultate der Prüfung protokollarisch aufzunehmen und das Protokoll von den Angehörigen unterschreiben zu lassen.

Eine gewöhnliche Täuschung ist es zu meinen: Ein Institutsdirector habe freie Hand, keine Behörde binde ihn und schreibe ihm Gesetze vor. Statt einer Behörde, der man doch immer mit Ehren gehorcht, nehmen sich viele Angehörige der Zöglinge heraus, dem Institutsdirektor alles Mögliche vorzuschreiben: was und wie er lehren solle, wie der Tisch einzurichten sei ꝛc. Wehe ihm, wenn er sich hergibt, es Allen recht machen zu wollen, wenn ihm Einsicht und gewissenhafte Charakterfestigkeit mangelt, um all den Forderungen gebührend zu begegnen. —

Die Anmaßung der Angehörigen hat gewöhnlich ein sehr gemeines Motiv; sie meinen: der Institutsdirector lebe von ihrer Gnade, sonach seien sie seine Vorgesetzte. Will er ihnen nicht gehorchen, so drohen sie die Kinder wegzunehmen.[1] Diese ermahnen sie auch wohl in Gegenwart des Direktors: ja recht fleißig zu sein, da sie ihnen so sehr viel kosteten. Solche Ermahnung bringt natürlich die Kinder auf den Gedanken: der Direktor werde eigentlich von ihnen ernährt, könne ohne sie nicht existieren. Ist das ein Hausvater?

Der Mangel an einem Fundationskapital, die Abhängigkeit von den Pen=

1) Ein ehrlicher Direktor, der ein gutes Gewissen hat, muß solchen gemeinen Anmaßungen mit dem entschlossensten: sint ut sunt aut non sint, entgegentreten, auf die Gefahr hin, daß seine Anstalt ganz verlassen wird.

sionsgeldern hat noch besonders übeln Einfluß in Bezug auf die Institutslehrer. Wer eine bleibende Stätte sucht, der zieht jede Staatsstelle einer Stelle am Institute vor. Dieß gibt ihm keine sichere Existenz, er kann nie daran denken, im Vertrauen auf seinen Posten, zu heirathen. Wäre der Gehalt auch für den Augenblick allenfalls hinreichend, wer gibt ihm für morgen Sicherheit? — Die Folge hievon ist, daß man in Instituten meist nur junge Lehrer findet, welche so eben von der Universität kommen. An den Zöglingen versuchen diese zuerst das Lehren. Haben sie es eben bis zu einem gewissen Geschick gebracht, so sehen sie sich nach einem anderweitigen, ihre Zukunft sichernden Unterkommen um. Nur den unfähigeren Lehrern mißlingt dieß in der Regel, daher sie dem Institute Jahre lang zur Last fallen; dagegen die geschickteren bald eine Anstellung finden. So bildet sich fast nie in den Instituten ein, durch Jahre lange Uebung und Erfahrung tüchtiges Lehrerpersonale. —

Es ist aber nicht bloß der Wunsch eines sichern Unterkommens, welcher die Lehrer forttreibt, es wirkt ein Zweites: die fast unerträgliche Last der Arbeit. Ein Gymnasiallehrer hat Feierabend, sobald seine bestimmten Unterrichtsstunden zu Ende sind; nicht so der Institutslehrer. Er führt die Aufsicht über die Knaben bei Tische, beim Spielen, ja bei Nacht, wenn er unter ihnen schläft. Da bleibt keine Zeit zu verschnaufen; ein solches Leben kann fast nur der aushalten, welchem ein sehr weites Gewissen beschieden ist. Vor allen ist aber der Direktor geplagt. Außer dem Unterrichten und der Aufsicht liegt ihm noch so vieles Andere ob: der Briefwechsel mit den Angehörigen der Kinder, das Oekonomische der Anstalt, die Ueberwachung des Ganzen rc. Doppelt schwer fällt ihm dieß, da er nicht in Kraft eines verliehenen Amtes regiert. — Und ein solcher, Tag und Nacht geplagter Mann, soll dabei ein munterer, freundlicher, liebreicher Hausvater für eine Unzahl fremder Kinder sein! Er soll den Ton und die Stimmung eines anmuthigen Familienlebens angeben!

Ja, er soll mehr als das, er soll zugleich Rektor sein, er soll die Kindermasse beim Unterricht in gehöriger Zucht halten. So hat er zwei, einander widersprechende, Aufgaben; derselbe Widerspruch durchdringt das ganze Institut, der Widerspruch des Familienlebens und der Schulzucht. Herrscht jenes vor, so leidet die feste Zucht und Ordnung, welche den Knaben doch so heilsam und segensreich ist; herrscht dagegen der Schulcharakter, so geht es vom Morgen bis zum Abend steif gesetzlich zu, Spielen, Essen, Schlafen, alles erhält einen geregelten Anstrich. Es ist das für tüchtige Knaben unleidlich: durch stete Opposition gegen die unaufhörlich drückende, geisttödtende Gesetzmäßigkeit suchen sie freie Luft zu gewinnen. Und eben diese Opposition verführt die Lehrer oft zu noch größerer Strenge.

So entsteht ein Schwanken zwischen Korporaldespotie, durch welche das Institut den Charakter einer Kaserne erhält, und einem, in gesetzlose Anarchie sich auflösenden, sogenannten Familienleben.

* * *

Habe ich nun die Schattenseite der Erziehungsinstitute geschildert, so kehre ich gern noch einmal zur Lichtseite derselben zurück.

Zunächst ist zu bemerken, daß es höchst ungerecht sein würde zu behaupten alle Eltern und Angehörige der Pensionaire seien nach Art der geschilderten. In den mir bekannten Instituten fanden sich immer Väter, Mütter und Vormünder, welche herzlich dankbar für Alles waren, was an den Kindern Gutes geschah. Und eben so waren unter den Kindern gar manche, die es fühlten und anerkannten, wenn die Lehrer redlich und uneigennützig für sie arbeiteten. Selbst solche, denen das Leben im Institut nicht behagte, dankten oft in spätern Jahren herzlich den Lehrern für das, was diese früher für sie gethan.

Verständige Eltern und liebe Kinder, sie übertragen die andern, und stärken die Lehrer in ihrem schweren Beruf. Solche Eltern sind auch weit entfernt von der gemeinen Ansicht als träten die Lehrer für die gezahlte Pension in ihren Dienst und müßten sich in Allem nach ihren Einfällen bequemen. —

Sind die Institutslehrer ehrenwerthe Männer, rein von jedem Eigennutz, liebevoll und gewissenhaft, denken die Eltern der Knaben edel und schenken sie solchen Lehrern volles Vertrauen, so fallen viele der oben geschilderten Uebelstände weg; nach dem Beispiel der Eltern fassen auch die Knaben Vertrauen zu den Lehrern und ein guter Geist kann dann in der Anstalt walten. —

Hofmeister.

Es fällt den Eltern, welche ihre Kinder herzlich lieben, sehr schwer, sie früh, in den erwähnten Nothfällen, von sich zu thun und an Alumneen oder Institute zu übergeben. Dann bleibt ihnen das Auskunftsmittel, einen Hofmeister anzunehmen, der gemeinschaftlich mit ihnen die Kinder erzieht, den Unterricht der Kinder aber allein übernimmt und so die Schule vertritt. Das ist die Aufgabe der Hofmeister auf dem Lande, dahingegen den Hofmeistern in der Stadt meist nur die Aufsicht und Erziehung von Knaben übertragen wird, welche Schulen besuchen, außerdem auch wohl Privatstunden erhalten.

Fassen wir nun die Aufgabe eines Hofmeisters näher ins Auge. Was zuerst den Unterricht betrifft, so sind die Anforderungen an den städtischen Hofmeister in dieser Hinsicht meist gering, es liegt ihm nur ob, die Knaben bei ihren häuslichen Arbeiten zu beaufsichtigen und ihnen, wo es nöthig, beizustehn. Schwierig ist es allerdings, hierbei das rechte Maaß zu halten, um nicht, es sei der derbe Ausdruck erlaubt, eine personifizierte Eselsbrücke vorzustellen. Ist das Lernen des Autodidakten eine oft drückend schwere Aufgabe, so ist die des immer gegängelten Schülers zu leicht; indem er sich überall auf fremde Hülfe verläßt,

so geht ihm die rechte Uebung seiner Kräfte ab, welche allein zur tüchtigen Selbständigkeit führt.

Der Hofmeister auf dem Lande soll alle Lehrfächer vertreten, eine Schule in Person sein. Was er nun lehren soll, muß er wissen und können — er muß mehr als das. Selbst der Meister im Fache ist deshalb noch nicht ein Lehrmeister; es könnten viele Virtuosen genannt werden, die nicht im Stande sind, ihre Wissenschaft oder Kunst zu lehren.

Man wird sagen: wie die Schwimmkunst durch Schwimmen im Wasser so muß die Lehrkunst durch Lehren gelernt werden. Recht wohl; aber dennoch hat diese Kunst Regeln und Handgriffe, mit denen man sich, ehe man ans Ueben geht, bekannt machen kann, lernt man sie auch erst durch das Ueben recht verstehen und handhaben.

Gewöhnlich werden Candidaten der Theologie und Philologie Hofmeister. Selten haben sie sich auf der Universität für dies Amt eigens vorbereitet, sie ahnen auch nicht, welche Schwierigkeiten es habe. Auch sie meinen häufig, weil sie lesen und rechnen können, seien sie im Stande, beides zu lehren, und täuschen sich zudem oft über den Grad der Klarheit und Sicherheit ihres Wissens und Könnens. Man muß es erfahren haben, wie man erst durchs Lehren zur richtigen Würdigung seiner Kenntnisse gelangt, d. h. von Ueberschätzung derselben zurückkommt und gedemüthigt wird.

Das Meiste was man lehren soll, muß man nicht bloß können, sondern auch verstehen, nicht bloß verstehen, sondern auch können, klare theoretische Einsicht und praktische Fertigkeit müssen im Lehrer verbunden sein. Ein ziemlich fertiger Rechner übernahm unbedenklich den Elementarunterricht im Rechnen. Dabei erfuhr er erst, daß ihm alle Einsicht selbst in das Wesen der vier Species, besonders des Dividierens fehlte, und überzeugte sich zugleich, daß er ohne diese Einsicht nicht gehörig lehren könne. —

Finden sich nun schon solche Bedenken hinsichtlich der Lehrgegenstände, mit denen sich die Hofmeister auf Schulen und Universitäten ernstlich beschäftigt haben, so steht es noch schlimmer, wenn sie Dinge lehren sollen, die sie nur oberflächlich oder auch gar nicht gelernt und geübt. Dahin gehört gewöhnlich Zeichnen, Singen, Klavierspielen, Turnen, Geographie, Naturgeschichte, — Künste und Kenntnisse, welche für einen Lehrer auf dem Lande besondern Werth haben.[1] —

Wer daher die Absicht hat eine Hofmeisterstelle zu übernehmen, der benütze doch die ihm auf der Universität gebotenen Gelegenheiten, sich in dem, was er auf Schulen gelernt, fester zu gründen und fertiger zu werden, und manches Andere hinzu zu lernen. — Wenn aber der Theologie Studierende auch nicht drauf dächte Hofmeister zu werden, so sollte ihn, abgesehn von dem edeln Motiv,

1) Französisch zu lernen ist vorzüglich dem zu empfehlen, welcher gegen die um sich greifende Ueberschätzung dieser Sprache auftreten möchte, damit es nicht heiße: er mag das Französische nicht, weil er es nicht versteht.

sich zu bilden, ein anderer Grund bewegen, auf die angedeutete Weise den Kreis einer Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern. Tritt er nämlich später ins Predigtamt, so erhält er gewöhnlich die Aufsicht über eine Land- oder Stadtschule. Dann muß er aber mit den Gegenständen und der Art des Schulunterrichts bekannt sein, und um dieß zu sein, sich fast auf dieselbe Weise vorbereiten, wie zur Befähigung für eine Hofmeisterstelle. Daß dieß von der großen Mehrzahl der Theologie Studierenden von jeher verabsäumt wurde, das hat den unglücklichen Zwiespalt von Kirche und Schule sehr herbeiführen helfen. Die Schullehrer fanden es ungerecht, unter der Aufsicht von Geistlichen zu stehen, welche sich weder mit der Theorie noch mit der Kunst des Lehrens befaßt hatten, während sie selbst Jahre lang zunftmäßig für ihr Amt gebildet worden waren. Ich weiß wohl, daß viele Lehrer noch aus ganz anderen, sehr unlauteren Motiven gegen die Unterordnung unter die Prediger protestieren, darin aber haben sie Recht, daß sie vom Schulinspektor Bekanntschaft mit den Gegenständen und der Methode des Schulunterrichts fordern. [1] —

Doch kehren wir zum Hofmeister zurück. — Er soll auf dem Lande ganz allein Alles lehren, was alle Lehrer einer Schule zusammen lehren. Ueber diesen großen Umfang der Lehrgegenstände tröstet man ihn wohl damit, daß er zum Ersatz desto weniger, vielleicht nur eins oder zwei zu unterrichten habe. Das ist aber ein leidiger Trost. Freilich ist das Lehren in einer Klasse von 70, ja wohl 100 Schülern eine Aufgabe, der sich niemand gewachsen fühlt, dem es Ernst ist, mit wahrem Erfolg zu lehren. Aber beim entgegengesetzten Extrem ist der Lehrer aus entgegengesetzten Gründen übel daran. Es gibt nämlich nichts Peinlicheres für ihn, als täglich 6 bis 8 Stunden einem oder zwei Schülern gegenüber zu sitzen und diese unaufhörlich zu unterrichten. Es ist hier wie beim Turnen. Was sollte wohl ein Vorturner thun, wenn seine Riege z. B. bei den Springübungen, nur aus einem oder zwei Turnern bestände, kann er die beiden doch nicht ohne Unterbrechung fort und fort springen lassen, sie würden das nicht lange aushalten. Sind aber etwa 15 Turner in der Riege, so ruht der, welcher eben geturnt hat, aus und sieht den 14 andern zu, bis wieder die Reihe an ihn kommt.

Beim geistigen Lernen ists in der Regel ebenso. Gesetzt, es würde in einer Klasse von 15 Schülern die Aeneide gelesen. Der jedesmal übersetzende Schüler muß sich weit mehr als die übrigen anstrengen, ist er aber fertig, so hört er nur zu, wenn die 14 Mitschüler übersetzen, bis die Reihe wieder an ihn kommt. Und gerade dieser Wechsel von einer mehr productiven und einer mehr rezeptiven geistigen Thätigkeit, von Sprechen und Hören, gerade dieser ist den Schülern höchst förderlich. —

Es wäre daher dem Hofmeister im angeführten Falle zu rathen, wo möglich

1) Vergl. „Kirche und Schule."

einige Schüler seinen Zöglingen hinzuzufügen, diese würden entschieden dadurch gewinnen. Nur solche Eltern könnten hiergegen etwas einzuwenden haben, welche meinten: wenn der Hofmeister ihren einen Knaben unterrichte, so komme auf diesen die ganze Lehrkraft, werde er aber mit 4 andern unterrichtet, dann nur ⅕ dieser Kraft. —

Man hört auch wohl: der Hofmeister habe es leicht, weil die Kinder noch sehr jung seien, nur Elementarunterricht genössen. Das ist wieder ein leidiger Trost, da gerade dieser Unterricht als solcher der schwierigste ist. Es ist gewiß schwerer, die Elemente im Rechnen, Latein ꝛc. — die rechten Elemente auf rechte Weise — beizubringen, als etwa mit einem 15jährigen schon eingeschulten Knaben Algebra zu treiben und Cicero de officiis zu lesen.

* * *

So haben wir die Aufgabe des Hofmeisters hinsichtlich des Unterrichts betrachtet, wenden wir uns jetzt zu dem, was ihm hinsichtlich der Zucht der Kinder obliegt.

Beim Unterricht hat er meist freie Hand, er hat ihn allein über sich, nicht so bei der Zucht, denn hier theilt er das Regiment mit den Eltern. Nur wenn diese mit ihm in völliger Harmonie wirken, wird die Zucht gesegnet sein.

Fehlt diese Harmonie, so liegt die Schuld bald am Hofmeister, bald an den Eltern, bald an beiden.

Bis der erste Hofmeister angenommen wird, sind gewöhnlich die Eltern alleinige Erzieher der Kinder. Es geschieht nun wohl, daß der Hofmeister gleich beim Antritt seines Amtes die Alleinherrschaft verlangt. Das heißt den Eltern ins Gesicht sagen: ihr versteht es nicht, laßt mich nur gewähren; und dieß sagt einer, der gewöhnlich das Erziehen noch gar nicht versucht hat. Ehe er solche Ansprüche macht, muß er sich erst durch sein Wirken auf die Kinder bewährt haben, hat er sich aber bewährt, so braucht er in der Regel keine Ansprüche zu machen, die Herrschaft fällt ihm von selbst zu.

Der erwähnte Mißgriff angehender Hofmeister hat besonders statt, wenn sie christlich, die Eltern der Kinder aber entschieden weltlich gesinnt sind. Es fällt bei einem solchen versuchungsvollen, peinlichen Verhältnis außerordentlich schwer, in allen Fällen das den Kindern Heilsame zu thun, oder manches weislich, fest und mild, früher oder später durchzusetzen. Der Hofmeister hüte sich nur, den Eltern mit einem, nicht in Gottes Wort gegründeten, selbstgemachten Rigorismus entgegenzutreten, mit peinlichen, langweilenden und anmaßlichen Formen eines falschen Pietismus; so gewinnt er dem Evangelium keine Herzen. Ein glaubensstarker Ernst, der eine unbefangene Heiterkeit keineswegs ausschließt, er schreckt nicht zurück, wohl aber jene Verstimmtheit, die immer grau, trübe, mit Allem unzufrieden ist und selbst durch Schweigen ein Verdammungsurtheil spricht. —

Das ist **ein** Abweg, auf welchen ein christlich gesinnter Hofmeister in weltlicher Familie gerathen kann, der andere ist, daß er allmählich selbst verweltlicht. Besonders möge er sich nicht im vornehmen Hause an ein vornehmes Leben gewöhnen, und so verwöhnen, daß er sich später auf einer geringen Dorfpfarrei höchst unglücklich fühlt und nach den ägyptischen Fleischtöpfen zurücksehnt, auch wohl nach sogenanntem gebildetem Umgang. Er suche drum, in seinem Hofmeisteramte Zeit für Kranke, Arme, besonders für arme Kinder zu erübrigen, um seinem künftigen Lebenselemente nicht ganz entfremdet zu werden. Sollte ihm der Gutsbesitzer nach beendigtem Hofmeisterdienst die Patronatspfarrei auf dem Gute verleihen, so hüte er sich, einseitig den Hofprediger und Hausfreund des Patrons zu spielen und die ihm anvertraute Gemeinde zu vernachlässigen.

Ein protestantischer Hofmeister wird nicht leicht einen tiefern, einen religiösen Einfluß auf katholische Kinder haben. Er kann sich auch dem Katholizismus nicht accommodieren; thut er aber dieß nicht, gibt er rücksichtslos protestantischen Religionsunterricht, so ist dieß, näher betrachtet, eine Proselytenmacherei, welche nicht mit der Redlichkeit besteht. Dasselbe gilt vom katholischen Hofmeister im protestantischen Hause.

So viel sei von den Pflichten des Hofmeisters gesagt; nur beiläufig erwähnte ich die der Eltern. Doch besprach ich schon das, was allen Eltern zu thun obliegt, in den Kapiteln, welche von der ersten Kindheit, dem Religionsunterricht, vom Verhältnis der Eltern zu den Schul- und Institutslehrern, und von der Bildung überhaupt handeln. Dem, was dort im Allgemeinen gesagt ist, will ich noch einige Worte über das Verhältnis der Eltern zum Hofmeister beifügen. —

Zuerst mögen sie vorsichtig bei dessen Wahl sein, haben sie aber nach bestem Wissen und Gewissen gewählt, dann müssen sie dem gewählten auch Vertrauen schenken und beweisen und ihn ja nicht durch krittelndes Mißtrauen kränken und entmuthigen. In dem Maße als der Hofmeister sich bewährt, muß ihr Vertrauen wachsen; daß er einen oder den andern Fehler oder eine schwache Seite hat, versteht sich von selbst. Ists nur kein Fehler, der ihn ganz untauglich für sein Amt macht, so muß er mit Geduld ertragen werden, des Hofmeisters Geduld wird ja auch gegenseitig von den Eltern geübt. — Am übelsten fahren die Patrone, welche, weil sie einen durchaus vollkommenen Hofmeister verlangen, einen Kandidaten nach dem andern annehmen, und um geringfügiger Ursachen willen wieder entlassen. Ein solcher steter Wechsel wirkt höchst verderblich auf die Kinder. —

Eltern, welche Hofmeister annehmen, gehören in der Regel zu den gebildeten Ständen. Da sollte es sich von selbst verstehen, daß sie Männer achten, denen sie ihr Liebstes, ihre Kinder, anvertrauen, und daß sie ihnen überall, besonders aber in Gegenwart der Zöglinge, diese Achtung bezeigen. Aber leider versteht sich dieß nicht immer von selbst. Wer weiß es nicht, wie so oft Geld-

und Adelstolze den Hofmeister vornehm von oben herab, nicht viel besser als einen Bedienten ansehn und behandeln. Und einen so verächtlich Behandelten sollen die Kinder achten, der Mann soll sie erziehen, über welchen sie sich, nach dem Beispiel der Eltern, durch Reichthum und Geburt weit erhaben dünken!

Schmausereien, Bälle, Theater, Spiel sind die gewöhnlichen Zerstreuungen der höhern Stände. Wenn ein verständiger Hofmeister entschieden gegen die Theilnahme der Kinder an diesen Zerstreuungen spricht, so mögen doch ja die Eltern auf ihn hören und nicht gar verlangen: er selbst solle nebst den Kindern an Allem Theil nehmen. —

* * *

So haben wir mancherlei Mißverhältnisse zwischen dem Hofmeister und den Eltern seiner Zöglinge betrachtet, Mißverhältnisse, die leider nur zu gewöhnlich sind. Nun fragen wir aber mit Recht nach dem Ideal eines ungetrübten Verhältnisses. — Ein solches wird stattfinden, wenn der Hofmeister ein entschieden christlich gesinnter, gebildeter, die Jugend liebender, der Lehrkunst mächtiger Mann ist. Das Haus aber, in welches er hülfreich eintritt, dessen Grundton wollen wir mit diesen Worten eines frommen Dichters charakterisieren:

Wohl einem Haus, wo Jesus Christ
Allein das All in Allem ist!
Ja wenn er nicht darinnen wär,
Wie finster wärs, wie arm und leer!

Wohl wenn der Mann, das Weib, das Kind
Im rechten Glauben einig sind,
Zu dienen ihrem Herrn und Gott
Nach seinem Willen und Gebot.

Wohl wenn ein solches Haus der Welt
Ein Vorbild vor die Augen stellt,
Daß ohne Gottesdienst im Geist
Das äußre Werk nichts ist und heißt.

Solch Haus ist auf Fels gebaut; in ihm wohnt Frieden, und der Segen Gottes ruht auf den Kindern, welche von den Eltern und dem Hofmeister einträchtiglich in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen werden. Damit wird auch das rechte Fundament aller höhern Bildung in Wissenschaft und Kunst gelegt.

Kirche und Schule.

Ueber das Verhältnis der Schule zur Kirche ist in unserer Zeit viel geschrieben. Besonders veranlaßte der dreiundzwanzigste Paragraph der deutschen Grundrechte eine große Aufregung. Dieser Paragraph lautet: „Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehn vom Religionsunterrichte, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit, als solcher enthoben.“ Indem ich zunächst ganz davon absehe: ob hiermit das Verhältnis der Geistlichkeit zum Erziehungs- und Unterrichtswesen richtig bestimmt sei oder nicht, verglich ich jenen Paragraphen mit der in Bayern factisch bestehenden Organisation des Schulwesens, um zu sehen, in wie weit er mit dieser Organisation übereinstimme oder von ihr abweiche. Das Resultat war: die Organisation stimmt fast ganz mit dem Paragraphen überein, wie folgendes beweist:

Es ist in Bayern dem Ministerium des Innern [1] „die Aufsicht und Leitung über alle Gegenstände der Geisteskultur und sittlichen Bildung, als: Nationalerziehung, Schulwesen, Kollegien und Universitäten übertragen, welche dasselbe . . . durch eine eigene, jedoch in unmittelbarer Verbindung mit ihm stehende Zentralbehörde, unter der Benennung: ‚Sektion für öffentliche Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten,‘ führen soll.“

Unter diese Sektion[2] wurden „die General-Kreis-Kommissariate in ihren Amtsbezirken als erste Studien- und Schulleitungs-Organe der Regierung“ gestellt, unter den Kreis-Kommissariaten standen wiederum die Distrikts-, unter diesen die Lokalschulinspectoren.

Mit Recht sagt also Dobeneck:[3] „die Aufsicht und die Anordnungen über den Unterricht in den Volksschulen gehören lediglich zur Kompetenz der Regierung und des Ministeriums des Innern *und liegen außer dem Wirkungskreise der kirchlichen* Oberbehörden.“

Hiernach steht also in Bayern: „das Unterrichts- und Erziehungswesen unter der Oberaufsicht des Staats,“ wie der §. 23 der deutschen Grundrechte verlangt.

Wenn man dennoch auch in Bayern hier und da eine Trennung der Schule von der Kirche fordert, so kann man nur die Distriktsschulinspektoren und die Lokalschulinspektoren im Auge haben.

Die erstern sollen auf Vorschlag des Generalkreiskommissariats vom Ministerium des Innern ernannt, „und *in der Regel* aus dem achtungswürdigen Stand der Ruraldechanten und Pfarrer gewählt werden.“[4]

1) Döllingers Sammlung 9, 3, 1038.
2) Ib. 1044.
3) §. 163. S. 238.
4) Döllinger l. c. 1065.

Der Ausdruck „in der Regel“ und selbst das hinzugefügte Lob der Geistlichen, zeigen darauf hin, daß diese nicht „als solche“ die Aufsicht über die Schulen erhalten, sondern weil man unter ihnen die geeignetsten Inspektoren herauszufinden überzeugt war. Sonach ist auch hier kein Widerspruch gegen jenen §. 23.

Nur hinsichtlich der Lokalinspektion ward ausgesprochen: „in Gemeinden ohne Magistrat solle dieselbe aus dem Pfarrer, dem Ortsvorsteher und 2 bis 3 Abgeordneten des Gemeindeausschusses bestehen, in den Gemeinden mit Magistraten aus einem Bürgermeister, dem Pfarrer und einem bis vier deputirten Magistratsräthen.[1]

Hiernach sind also Geistliche als solche, wenn auch in Gemeinschaft mit Weltlichen über das Schulwesen gesetzt.

Es ist aber klar, daß doch nur ein scheinbarer Widerspruch gegen §. 23 statt findet. Hieße es: man solle auf jedem Dorf den zum Lokalinspektor setzen, der am geeignetsten dazu sei, würde man dann nicht in der Regel den Pfarrer wählen müssen, weil er doch verhältnismäßig am meisten Einsicht in Schulsachen hat? In Basellandschaft sind die Schulen nicht unter die Inspektion der Geistlichen gestellt, ein mir bekannter dortiger Prediger war dennoch, durch Wahl der Bauern, im Inspektionsausschuß für die Schule.

Es blieb daher auch der Bayerschen Regierung (wie andern deutschen Regierungen) keine Wahl, sie mußte den Pfarrern die Lokalinspektion übertragen, weil diese in der Regel die Einzigen waren, denen man, besonders auf Dörfern, die Aufsicht übertragen konnte, auch abgesehen davon, daß diese Aufsicht ihnen von jeher anvertraut war.

In größeren Städten, wo Stadtbezirksinspektionen statt fanden, wo man hoffen konnte, auch unter andern Ständen Schulinspektoren zu finden, da bestimmte man: jede Bezirksinspektion solle bestehen: „1) aus dem Bezirkspfarrer oder einem andern Inspektor, 2c.“[2]

Wollte man nun die Geistlichen aus jedem Verhältnis zu den Schulen reißen, so würde man, auch abgesehen von den eben angedeuteten Hindernissen, auf viele andere bedeutende Schwierigkeiten stoßen. Die Lokalinspektoren versehen z. B. die Inspektion unentgeltlich,[3] die Distriktsinspektoren ebenfalls, nur daß sie bei Visitationsreisen, wie sich von selbst versteht, Diäten als Ersatz erhalten. Wer würde wohl statt der Geistlichen die Inspektion unentgeltlich übernehmen wollen?[4] Und fänden sich auch in Städten solche seltne Edle, wer soll denn auf den Dörfern eintreten?

1) Ib. 1094.
2) Ib. 1094.
3) Ib. 1100.
4) In Preußen hätte man nicht weniger als 300 Kreis-Schulinspektoren anzustellen, derer jeder „wenigstens 100 Schulen“ beaufsichtigen müßte

Ein anderes Bedenken gegen die Trennung von Schule und Kirche ist dieß. Der Schullehrer ist, besonders auf Dörfern, in der Regel zugleich Organist, Kantor und Kirchner, der Hauptheil seiner Besoldung rührt gewöhnlich von diesem Kirchendienst her. Behält er diesen Dienst, so bleibt er in so fern dem Geistlichen amtlich untergeordnet. — Dagegen und überhaupt gegen den Kirchendienst sträubt sich aber ein großer Theil der Schullehrer. Würden sie demselben nun enthoben, wer soll dann den Ausfall in ihrer Besoldung decken? Etwa die Gemeinden, sollen diese überdieß auf jedem Dorfe neben dem Schullehrer einen besondern Kantor, Organisten und Kirchendiener halten? Und wenn die Gemeinden gewiß nicht darauf eingehen, soll der arme Staat Rath schaffen, an welchen man sich ohnehin von allen Seiten in der Noth wendet?

Die Polemik gegen die Schulaufsicht der Geistlichen gehört der neuesten Zeit an, sie stammt vorzüglich von Schullehrern und deren Wortführern her. Man fordert, wie man es unzart nennt, die Emancipation der Schule von der Kirche. Vor Allem ist die Frankfurter Reichsversammlung mit unzähligen Petitionen um solche Emancipation bestürmt worden von Schullehrern, welche Inspektoren verlangten, die aus dem Kreise sachkundiger Schulmänner genommen seien.

In diesem Worte „sachkundig" liegt offenbar gegen die jetzigen Inspektoren aus dem geistlichen Stande der Vorwurf pädagogischer Unkunde und Unfähigkeit. Ein ähnlicher Vorwurf ward schon auf einem Bayer'schen Landtage vorgebracht, da Deputirte verlangten: man solle nur solche Geistliche zu Distriktsinspektoren wählen, die „im Besitze einer gründlichen pädagogischen Bildung seien."[1] Und in diese Klage stimmen selbst redliche Geistliche ein. So der sachkundige Diakonus Kirsch in seinem Werke: „Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule." Er sagt;[2] „die Nachtheile, die daraus entstehen, wenn es dem Schulaufseher selbst an pädagogischer Erfahrung fehlt, sind sehr groß. — Hat er einen unerfahrnen Lehrer unter sich, so begehen der Vorgesetzte und Untergebene unzählige Mißgriffe; ist ihm aber ein tüchtiger Schulmann untergeordnet, so gibt er sich diesem gegenüber die auffallendsten Blößen." —

Mehrere Regierungen, auf den Mangel einer tüchtigen pädagogischen Vorbildung der Geistlichen aufmerksam gemacht, suchten, demselben auf verschiedne Weise abzuhelfen, so geschah es in Sachsen, Preußen, Mecklenburg-Schwerin, Großherzogthum Hessen, Anhalt-Dessau. Zuerst richtete man seinen Blick auf die Universitäten. Hier sollten die Theologie Studierenden künftig nicht bloß Vorlesungen über Pädagogik hören, sondern wo möglich auch Gelegenheit haben, in Volksschulen Unterricht zu geben. Man verlangte auch wohl, daß sie nach vollendeten Universitätsstudien einige Zeit ein Schullehrerseminar besuchen, später aber, als Vikare, beim Schulunterricht aushelfen sollten.

1) Ib. 1071.
2) S. 14.

Warum nun bisher wenig oder nichts geschehen ist in dieser wichtigen Angelegenheit, warum man so gar nicht daran dachte, daß sich der Theologie Studierende auf eine seiner heiligsten künftigen Berufspflichten — auf die Schulinspektion — vorbereiten müsse, dafür lassen sich unter Anderm diese Ursachen angeben. Es herrscht der Wahn: wer höhere Studien gemacht habe, der sei natürlich auch in den Elementarkenntnissen ganz zu Hause, man hielt sich für berechtigt, a majori ad minus zu schließen. Auch wähnte man: wer Lesen, Schreiben und Rechnen könne, der sei eben dadurch schon im Stande, Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen zu geben, und ahndete nicht, wie viele Schwierigkeiten in der Praxis entgegentreten. — In neuerer Zeit mußte diese Täuschung weichen, da man anfieng, die alten Lehrgegenstände nach neuen, den Geistlichen meist ganz unbekannten Methoden zu lehren, auch viele neue Lehrgegenstände in die Volksschulen einführte, besonders Realien aller Art. Ganz abgesehen von der Güte und dem Zweck des Neuen, so kannten es die Geistlichen in der Regel nicht, während die Schullehrer sich in den Seminarien taliter qualiter damit befaßt hatten. Daher kam es, daß sich die Lehrer hierin nicht selten ihrem geistlichen studierten Inspektor überlegen fühlten, und eben deswegen meinten, fordern zu können: unter sachkundige Männer ihres Standes gestellt, von der Kirche aber emanzipiert zu werden. Sie seien, sagten die Lehrer, Jahre lang für ihren Beruf gebildet, die Geistlichen hätten sich dagegen meist gar nicht mit dem Unterrichts- und Erziehungswesen befaßt, es sei die größte Ungerechtigkeit, daß Sachverständige von Sachunverständigen beaufsichtigt werden sollten.

Die in der Pädagogik den Ton angebenden Schriftsteller, welche gewöhnlich dem Lehrstande angehörten, bestärkten ihre Amtsgenossen in der Ueberhebung über die geistlichen Schulinspektoren. Sie priesen die Schullehrer als den ersten, im steten Fortschritt begriffenen Stand, während sie bei jeder Gelegenheit die Geistlichkeit als „Männer des Rückschritts" bespöttelten.

Diesem Mißverhältniß zwischen den geistlichen Inspektoren und den inspizirten Schullehrern ist nur dadurch zu steuern, daß sich, wie schon erwähnt, die Theologie Studierenden ernstlich mit der Theorie und Praxis des Schulwesens befassen. Haben sie früher ihre pädagogische Aufgabe ganz ignoriert oder zu leicht genommen, so mögen sie dieselbe fortan doch nicht allzuschwer nehmen und wähnen: die neuen Lehrkünste seien gar schwer zu begreifen und zu üben. Viele dieser Künste dürften sie überdieß nur deshalb kennen lernen, um einzusehen, daß dieselben nichts taugen, aber sie müssen sie dennoch kennen, um gerüstet zu sein, gegen dieselben aufzutreten[1] —

1) Nachdem ich diesen Aufsatz geschrieben, erhielt ich in Nr. 9 der Ev. K. Z. das Bedenken eines Geistlichen über die „künftige Stellung der Schule in Preußen." „Es wird sich, sagt der Verf., an den Volksschulen zeigen, welche Kirchen Leben haben, denn deren Geistliche werden die Prüfung für das Volksschulamt machen, fleißig in der Volksschule, und so in gesetzlicher Weise für die Kirche arbeiten. Wehe unserer evangelischen Kirche, wenn unsere Kandidaten meinen, das Volksschulwesen gienge sie nichts mehr an. Ja ich möchte unserer Kirche

So haben wir ins Auge gefaßt: in wie fern der geistliche Stand die Schuld trägt, daß das Verhältnis zwischen Kirche und Schule nicht ist, wie es sein sollte. Es wäre aber sehr ungerecht, wollte man alle Geistliche anklagen und nicht anerkennen, daß viele unter ihnen das Schulinspektorat mit der größten Gewissenhaftigkeit verwalten, und durch diese Gewissenhaftigkeit und Amtstreue eine solche Einsicht in das Schulwesen erlangt haben, daß manche Lehrer viel von ihnen lernen könnten. Besonders gilt dieß von solchen Geistlichen, die selbst längere Zeit Lehrer waren — wenn auch nicht 10 Jahre lang, wie Luther wünschte. —

Die bei weitem größere Schuld an jener Entzweiung von Kirche und Schule trägt aber der Lehrstand. —

Verfolgen wir dessen Geschichte, so finden wir, daß die Volksschullehrer in früherer Zeit meist jämmerlich daran waren und ihr Amt zu denen gehörte, welche weder Ehre noch Brot brachten. Ausgediente Unterofficiere und Handwerker wurden Schullehrer. Ich selbst hospitierte einmal als Knabe noch bei einem Schneider, der mit untergeschlagenen Beinen auf dem Tische saß, und zugleich nähte und Schule hielt. Zu allen möglichen Diensten ward der Schulmeister von der Gemeinde gemißbraucht, er mußte Boten- und Nachtwächterdienste thun, in einem niederschlesischen Dorfe war er Kuhhirt, und die Gemeindeweide war seine Schulstube. Noch in diesem Jahrhundert erhielten Schullehrer in Bayern den Kleinstationendienst beim Zoll- und Mautwesen, ebenso Unteraufschlägerdienste. Erst im Jahre 1819 ward ihnen das schimpflichste Amt abgenommen, ein Reskript besagt: sie sollten nicht mehr die Lottocollekten versehen, weil dieß nicht „ohne Nachtheil für die Schule und ohne Gefahr für die Sittlichkeit der Jugend“ stattfinden könne.[1]

Doch kann man diese letztern Fälle mehr als Nachzügler der frühern Zeit betrachten. Der Wendepunkt für die Würdigung der Volksschullehrer fällt in das erste Dezennium dieses Jahrhunderts, in die Zeit, da Pestalozzi auf dem Gipfel seines Ruhmes stand. Unzählige Lehrer giengen damals, meist von deutschen Regierungen gesendet, nach Iferten. Wer dort in Pestalozzis Anstalt war, der wurde bei seiner Rückkehr ins Vaterland betrachtet, als hätte er durch eine Wallfahrt die Weihe empfangen, während die, welche nicht in Iferten waren, ihm nachgesetzt wurden. Wohlwollende Männer aus den höchsten Schulbehörden, so die Preußen Nicolovius und Süvern, bezeigten nicht nur dem Pastalozzi die

rathen, keinen als Pfarrer anzustellen, der nicht vorher in der Schule gearbeitet hätte. Wir Geistliche haben jetzt die Schule nicht mehr als Geistliche; aber wir Geistliche sollen nun als geschickte Leute in der Schule zu ihrer Aufsicht gelangen, und wenn uns das nicht gelingt, so ist es schlimm.“ Ich freute mich der großen Uebereinstimmung mit dem Verf. Es gilt auch den Pfarrern jetziger Zeit, wenn Luther schreibt: „Unser Amt ist nun ein ander Ding worden, es ist nun ernst und heilsam worden. Darum hat es nun viel mehr Mühe und Arbeit, Fahr und Anfechtungen, dazu wenig Lohn und Dank in der Welt. Christus aber will unser Lohn selbst sein, so wir treulich arbeiten.“

1) Döllinger l. c. 1282—1284.

höchste Verehrung, sondern dem ganzen Stande der Schullehrer, sie sprachen die Erwartung aus, durch diesen Stand werde für Deutschland eine neue Zeit herbeigeführt werden. In der drückenden schmählichen Gegenwart steigerten sich natürlich die Hoffnungen auf die Zukunft; auf diese verwies vor allen Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation.

In jene Zeit fällt auch die Stiftung von einer Menge Schullehrerseminare; die aus Iferten Zurückgekehrten wurden meist Direktoren oder Lehrer an denselben. Was auch damals für pädagogische Irrthümer und Mißgriffe vorkamen, so wurden sie doch weit überwogen durch die frische Liebe und Thätigkeit der Lehrer wie der Lernenden. Das Turnwesen und der Befreiungskrieg, welchem viele Seminaristen beiwohnten, förderten sehr. Die Schüler des Breslauer protestantischen Seminars aus jener Zeit können dieß bezeugen.

Was ist aber seitdem aus den Seminarien geworden! Wir können ganz von den Klagen der tüchtigsten Pfarrer über die aus den Seminarien hervorgegangenen Schullehrer absehen, sind diese Klagen auch noch so gerecht, so dürfte man sie doch der Parteilichkeit verdächtigen. Nein man braucht nur zu lesen, wie Glieder des Lehrstandes, ja selbst Seminar-Inspektoren diese Anstalten anklagen. Man lese die kleine Schrift des Seminarinspektors Jakobi in Schwabach: „Ueber die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminarien." Herr Jakobi hat hier eine Menge Urtheile über Seminarien zusammengestellt, Urtheile von Männern, die in der Lehrerwelt einen Namen haben, und als entschiedenes Resultat ausgesprochen: löset die Seminarien auf, die sich längst überlebt haben. Hier nur einige jener Aeußerungen.

Seminar-Direktor Curtmann[1] schreibt: „Man hat die Ueberladung der Seminarzöglinge mit Lehrstoff zum Nachtheil ihrer Gesundheit und ihrer geistigen Entwicklung angeklagt. Mit vollem Rechte. Man sollte noch lauter klagen. — Auch der schon oft berührte Dünkel ist zum guten Theile die Frucht jener Uebertreibung.

Glanzow sagt:[2] „Mit der Prätension, ihn (den Seminaristen) zu einem universell gebildeten Menschen zu erziehen, wird der Staat und das Volk auf die gröblichste Weise ganz eigentlich betrogen."

Ein Schulmann[3] schreibt: Zum Unglück bringen viele von den jungen Leuten, eben weil sie so wenig verstehn und nichts gelernt haben, als unverdaute Brocken, noch eine große Portion Dünkel mit aus dem Seminar. Sie sind von ihrer Gelehrsamkeit und ihrem erleuchteten Verstand so verblendet und eingenommen, daß sie es für eine Art von Selbstentwürdigung halten, ihre älteren und erfahreneren Kollegen zu Rathe zu ziehen."

„Wir haben, sagt Gräfe,[4] noch fortwährend Gelegenheit, das äußerliche

1) Jakobi 9. 2) Ib. 9.
3) Ib. 12. 4) Ib. 30.

Wesen, die Eingebildetheit auf äußerliches Lehrgeschick, die hochmüthige Aufgeblasenheit gegen Gleichstehende, aber auch die geistige und sittliche Unselbständigkeit, die Charakterlosigkeit und die speichelleckerische Knechtsdemuth an sonst oft recht tüchtigen (?) Lehrern zu beobachten."

Ebenso sagt Münch,[1] früher selbst Seminardirektor, jetzt Pfarrer: „Man vernimmt mancherlei Klagen über Lehrer, die in Seminarien gebildet wurden. Ihre Anmaßung, ihr Dünkel, ihre Unlenksamkeit ihr eitles Besserwissenwollen, ihre seichte Aufgeklärtheit, ihre Unzufriedenheit mit ihrer beschränkten äußern Lage und der daraus hervorgehende Mißmuth, der ihr Wirken sehr hindert, werden nicht selten so allgemein und laut gerügt, daß man diese Uebelstände als charakteristische Kennzeichen der Seminarbildung geltend zu machen sucht." —

Vorsätzlich habe ich diese Urtheile aus der Schrift des Herrn Seminarinspektors Jakobi mitgetheilt, wiewohl ich längst ganz übereinstimmende aus dem Munde trefflicher Geistlichen vernommen.

Liest und hört man aber solche Urtheile, so drängt sich uns die Frage auf: haben denn die Schullehrer ein Recht, Steine gegen die Pfarrer aufzuheben, und Petitionen über Petitionen gegen sie einzureichen?

Es versteht sich, daß es unter den Lehrern redliche tüchtige Männer gibt, welche jene Vorwürfe nicht treffen; sie sind doppelt ehrenwerth, da sie charakterfest sich nicht durch das Geschrei so vieler Amtsgenossen irre machen lassen. —

Daß einzig die Seminare an all dem Unheil Schuld seien, daß ihm gesteuert werde, sobald man nur jene Anstalten aufhebt, daran ist sehr zu zweifeln. —

Schon deshalb, weil sich klar noch andere Gründe des Unheils herausstellen. Ein solcher Grund ward schon oben berührt: es ist der böse Einfluß, welchen pädagogische Schriftsteller auf die Schullehrer ausüben, besonders durch die übertriebensten Schmeicheleien, mit welchen sie dieselben überschütten. Die Volkslehrer, heißt es, sind der erste Stand im Volke, sie sind die Nationalbildner, denen durchaus nicht die Ehre widerfährt, welche sie verdienen. Darum ist Hebung des Lehrstandes und zugleich Hebung der Schulen auf alle Weise zu erstreben. — Sieht man näher hin, so besteht diese Hebung freilich ganz besonders in Ueberhebung, in eitelm Streben nach einem eiteln Ideal.

Ein Beispiel möge zeigen, daß dieser Vorwurf des Ueberhebens gerecht ist.

In den Rheinischen Blättern[2] steht ein Aufsatz Diesterwegs mit der Ueberschrift: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." Was muthet Diesterweg nicht Alles dem armen Lehrer zu! „Er muß, sagt er, seine Kenntnisse erweitern, ein Naturforscher werden. — Er erforscht die Lage seines Wohnorts, die Bodenbeschaffenheit . . . . geographische

1) Ib. 26. 2) Juli—December 1842. Seite 219.

Länge und Breite, mathematisch-physikalisches Klima" .... „Er erforscht die Flora seiner Gegend .... und legt eine vollständige Sammlung aller Species an." „Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, so weit sie zugänglich geworden ..... und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an." „Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige. — Schindanger sind eine reiche Fundgrube" .... „Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz speielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren ... er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz." „Er beobachtet die Witterung seines Wohnorts im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen." Thermometer- und Barometerbeobachtungen. „Er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden, er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus." „Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen ... in den verschiedenen Jahreszeiten, er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten."

„Die Leser werden schon sagen, (Diesterweg spricht) das sei zu viel verlangt, man wolle dem Lehrer Alles aufbürden. Darum füge ich das Weitere, was noch zu sagen wäre, nicht bei."

Der Lehrer, heißt es weiter, „soll sich zum Mittelpunkt des Wissens und der Bildung in seinem Kreise machen .... an Vielseitigkeit muß er sich von Keinem übertreffen lassen, ebensowenig an Klarheit und Anschaulichkeit des Wissens." ..... „Gelänge es, in den künftigen Landschullehrern Naturforscher zu erziehen und in ihnen erwachsen zu sehen (das Beste muß der Mensch immer aus sich selbst machen), so würde manches entdeckt werden, was bis jetzt gänzlich verborgen ist. Wohin ein Alexander von Humboldt nur kommen mag, — er macht Forschungen, bringt Neues, Unbekanntes an den Tag. Warum sollte dieß denn nicht auch in kleinerem Maaßstabe von einem Lehrer geschehen können, der, was ihm an Ausdehnung seines Blickes (Extensität) abgeht, durch um so genauere, wiederholte Beobachtung (intensiv) ersetzen kann?" —

Difficile est satyram non scribere. Wollte ein höchst begabter von jeder Amtspflicht freier Mann alle seine Zeit den von Diesterweg gestellten wissenschaftlichen Aufgaben widmen, er wäre nicht im Stande, ihnen allen zu genügen. Und diesen Aufgaben sollen Schullehrer gewachsen sein, bei einem schweren Beruf, der ihre Kraft und Zeit so sehr in Anspruch nimmt? Von den vielen großen Sammlungen in dem kleinen, meist sehr engen Schulhause, von der Art, wie Humboldt mit den Schullehrern zusammengestellt ist, wollen wir schweigen, eins aber dürfen wir nicht vergessen, daß ja die Naturforschung nur ein Theil der Schullehrerstudien ist; Sprache, Geschichte, Musik, Zeichnen und was sonst noch,

machen gleiche Ansprüche an die beklagenswerthen Universalisten. Würde es in dieser Weise Ernst, so dürfte ein ehrlicher Lehrer in der Verzweiflung lieber wieder dann und wann zur Erholung Botendienste übernehmen, die er gut besorgen könnte, als daß er bei jenen Studien unaufhörlich das peinliche Gefühl hätte: er pfusche nur und diese Pfuscherei halte ihn noch dazu vom gewissenhaften Versehen seines Amtes ab. —

Das Angeführte wird die eitle Grenzenlosigkeit der wissenschaftlichen Bestrebungen des Lehrstands charakterisieren, sie stammt aus der Verkennung seines Berufs und seiner Kräfte. Würde es den Lehrern recht klar, was ihr Beruf wesentlich verlange, und strebten sie, dieß gewissenhaft und als Meister zu üben, so würde von selbst so vieles Ueberflüssige und Verkehrte wegfallen, womit sie sich vergeblich und unbefriedigt abmühen. Möchten vorzüglich Seminarinspektoren und Alle, denen die Bildung der Lehrer obliegt, jenen Beruf klar begriffen haben!

Goethe sagt: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister," — wir fügen hinzu: auch der rechte Schulmeister. Dagegen sagt der sehr beschränkte Wagner zu Faust:

Zwar weiß ich viel, doch möcht ich Alles wissen;

er hat keine Ahndung von seiner Beschränktheit und ist eben deshalb am fernsten von der Beschränkung, in welcher sich der Meister zeigt.

Nicht gegen den Lehrerstand, nur gegen die maaß- und trostlose Ueberhebung desselben sei dies gesagt. Hat der Lehrer Mühe und Arbeit genug, wenn er das thut, was wirklich seines Amtes ist, so möge er sich doch nicht aus Eitelkeit noch unnütze drückende Lasten dazu aufladen. Nicht den Eiteln, sondern den Demüthigen, die mühselig und beladen sind, ist Erquickung verheißen. Mögen die Lehrer nicht auf das verkehrte, seelenverderbliche Lob hören, welches ihnen von so Vielen gespendet wird. Dagegen stimmen wir von ganzem Herzen in Luthers Preis des Lehramts. „Einem fleißigen, frommen Schulmeister, sagt er in einer Predigt, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen, und mit keinem Gelde bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamt ablassen könnte oder müßte, und von andern Sachen, so wollte ich kein Amt, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dieß Werk, nächst dem Predigtamt, das allernützlichste, größte und beste ist."

Kehren die Lehrer von ihren traurigen Irrwegen zurück, befleißigen sich die Geistlichen einer tüchtigen pädagogischen Bildung, so ist vorauszusehen, daß sich die Verbindung zwischen Kirche und Schule nicht lösen, vielmehr befestigen werde. Mögen die Geistlichen in Geduld ausharren! Die Kinder gehören zu ihren Gemeindegliedern, für die sie einst Rechenschaft geben sollen. Miethlinge fliehen, gute Hirten dürfen aber nie vergessen, daß ihr Oberhirte zu Petrus nicht bloß sagte: weide meine Schafe, sondern auch: weide meine Lämmer. —

II. Unterricht.

Religionsunterricht.

Den Eltern liegt die heilige Pflege des Samenkorns der Wiedergeburt ob. Die Mutter bete[1] für das Kind und lehre es, so früh als möglich, selbst beten, damit ihm dieß zweite Natur werde. Es ward schon bemerkt, daß selten ein Mann mit so vollem Vertrauen erhört zu werden bete, als ein frommes Kind in seiner zweifellosen Einfalt. Unsere alten Morgen- und Abendlieder enthalten Verse, welche ganz geeignet sind, von den Kindern gebetet zu werden.[2] An den Betvers mag das Kind freies Beten, Fürbitten rc. anschließen; man nehme ja keinen Anstoß, wenn hierbei Seltsames, ja Komisches mitunter läuft, nämlich, was uns Erwachsenen komisch erscheint, dem Kinde aber heiliger Ernst ist. — Die Mutter muß auch die Kinder zuerst mit der Bibel bekannt machen. Eine gute Bilderbibel veranschaulicht ihre Erzählungen.

Unter den alten Bilderbibeln ist die, in wiederholten Auflagen erschienene, des Christoph Weigel zu empfehlen.[3] Nicht als hätte sie einen besondern Kunstwerth; die Ausführung ist vielmehr sehr mittelmäßig, aber trotz des technischen Ungeschicks hat der Künstler doch eine lebendige Phantasie gehabt und daher Bilder gegeben, welche die Phantasie der Kinder erregen. Im Jahre 1850 erschien bei Cotta: „Die Bibel . . . . mit Holzschnitten nach Zeichnungen der ersten Künstler Deutschlands." Unter diesen Künstlern ist der treffliche Schnorr, von ihm sind 37 Originalzeichnungen. Er begann später (1852) die Herausgabe einer Bibel in Bildern,[4] denen er „Betrachtungen über den Beruf und die Mittel

1) Augustin sagt von seiner trefflichen Mutter, der Monica: „deine Magd, welche mich unter ihrem Herzen getragen, um in das zeitliche, im Herzen aber, um für das ewige Leben geboren zu werden." Conff. 9, 8. auch 9, 9.

2) Vgl. „Geistliche Lieder. Achte Auflage. Gütersloh bei C. Bertelsmann 1872". Morgengebete für Kinder bieten No. 165. 166. 169. 170. Abendgebete No. 173—179.

3) Ich besitze zwei Ausgaben. Die eine, ohne Jahreszahl hat den Titel: Sacra Scriptura loquens in Imaginibus . . . von Christoph Weigel, Kunsthändler in Nürnberg." Mit Text. Die zweite ohne Text heißt:„ Biblia ectypa. Bildnußen aus h. Schrift deß Alt und Neuen Testaments von Christoph Weigel, Kupferstecher in Augsburg. 1695."

4) Der Verleger ist Georg Wigand in Leipzig; bis jetzt 1857 erschienen 80 Bilder, zu denen Professor Bruno Lindner Auslegungen schrieb.

der bildenden Künste, Antheil zu nehmen an der Erziehung und Bildung des Menschen" vorausschickte. Es sind diese tiefsinnigen Betrachtungen Resultate aus dem Leben, dem Sinnen und Schaffen eines frommen, hochbegabten Künstlers.

Den genannten zwei ausgezeichneten Werken schließt sich ein drittes in seiner Art vortreffliches an, nämlich: „Die Bibel . . . . mit 327 Holzschnitten, welche der Berliner Evangelische Bücherverein 1855 herausgab. Die Holzschnitte sind nach Bildern alter Meister, nach Dürer, Georg Pens u. a.[1]

Aeltere Geschwister zeigen die Bilder gern den jüngern und erzählen ihnen den Inhalt. Dadurch werden jene wie diese schon früh bibelfest, das ist für Mädchen wie für Knaben höchst wichtig. Daß die Mutter ganz kleinen Kindern die biblischen Geschichten noch nicht wörtlich aus der Bibel mittheilen, sondern frei erzählen solle, wurde schon bemerkt; für diese, welche Milchspeise verlangen, ist der Stil der Bibel zu fremdartig.

Hat das Kind aber lesen gelernt, soll es lesend mit der heiligen Schrift bekannt werden, dann gehe man doch ja an die Quelle, und nehme nicht sogenannte biblische Erzählungen, entschieden auch nicht die von Hebel. Nun ist es Zeit, die Kinder an den heiligen Stil der Bibel, welcher von rhetorischer Buhlerei nichts weiß, so zu gewöhnen, daß ihr Geschmack von früh auf die göttliche Originalität jenes Stils lieb gewinne und empfindlich werde für dessen scharfe Verschiedenheit vom Stil aller Werke menschlicher Redekunst. —

Soll nun die ganze Bibel von den Kindern gelesen werden? Anfangs gewiß nicht. Allein was soll man auslassen, was kann etwa wegfallen, ohne daß der Zusammenhang leidet und unklar wird? Am besten ist es, hierbei Büchern zu folgen, deren Verfasser bei der größten Pietät gegen die Bibel, einen so viel möglich wörtlichen Auszug aus derselben für Anfänger geben. Vor allen dürfte Zahns „Biblische Geschichte" empfohlen werden.[2]

Man hüte sich auch, daß man nicht solche biblische Bücher als unpassend für Kinder ansehe, welche diese vielleicht vorzugsweise lieben und in aller Einfalt wohl besser als manche Erwachsene auffassen. Unter den Propheten lieben sie z. B. vorzüglich den Daniel, seine Gesichte und die Erzählungen von den drei Männern im feurigen Ofen, von der Löwengrube. Man sage doch nicht: die Kinder verstehn den Propheten nicht, man sehe nicht Commentare für den einzigen Maßstab des Verständnisses der Bibel an. Eine andere Auffassung hat das Kind, eine andere der Mann; wie auch der Künstler eine andere hat, als der

1) Ungebunden kostet diese Bibel nur 1 Thlr. 20 Sgr., in Halbfranzband 2 Thlr.

2) „Biblische Geschichte von F. L. Zahn. Mit einem Vorworte von Tholuck. Dresden 1831." Die in manchen Familien herrschende Gewohnheit, beim Hausgottesdienst die Bibel von der Genesis bis zur Apokalypse zu lesen, ohne ein Kapitel auszulassen, ist entschieden nicht zu billigen. Man denke z. B. an die meisten jüdischen Gesetze im Pentateuch, an die geographischen Kapitel im Josua, die Geschlechtsregister im ersten Buch der Chronik u. a.

gelehrte Exeget. Paläſtrina und Händel dürften das 53. Kapitel des Jeſaias doch beſſer verſtanden haben, als Geſenius.

Eine alte Frage iſt es: wie man es beim Unterricht mit jenen Erzählungen zu halten habe, in welchen Geſchlechtsverhältniſſe ohne Feigenblatt dargeſtellt werden. Abgeſehen vom moſaiſchen Recht, das überhaupt nicht geleſen wird,[1] dürften nur ſehr wenige Erzählungen auszulaſſen ſein.[2] — Will man beim gemeinſamen Leſen etwas auslaſſen, ſo richte man es ja ſo ein, daß die Kinder nicht doppelt aufmerkſam auf das Ausgelaſſene werden und es für ſich leſen. Lernen doch Knaben durch verſchnittene Ausgaben des Horaz am leichteſten obſcöne Oden, Epoden ꝛc. in vollſtändigen Exemplaren herausfinden! —

Vor Allem iſt dieß feſtzuhalten, daß nicht ſowohl der Gegenſtand einer Erzählung an ſich verführeriſch iſt, ſondern der unreine Sinn des Erzählers den Leſer anſteckt und vergiftet. Eben in jenen wenigen an ſich unreinen bibliſchen Geſchichten tritt uns die herbe, göttliche, ſtrenge Reinheit der durch und durch heiligen Schrift entgegen. Sollen wir es Zufall nennen, daß unmittelbar auf die Erzählung von Juda's gräulicher Blutſchande die von Joſephs Keuſchheit in der Furcht Gottes folgt? — Davids Ehebruch bringt den Fluch über ſein Haus und zieht die Blutſchande Amnons und Abſaloms nach ſich. Das ganz Thieriſche von Amnons Sünde wird mit wenigen Worten von furchtbarer Wahrheit charakteriſirt. (2 Sam. 13, 15.)

Wahrlich „Gott iſt nicht ein Verſucher zum Böſen“, ſondern der treueſte Warner; man gebe der Jugend früher oder ſpäter getroſt die Bibel in die Hand. — Aber Aeltere, die mit demütigem Ernſt in den Schriftſinn eingedrungen — Vater, Mutter, Prediger, Lehrer — ſie müſſen die Jugend beim Bibelleſen berathen, beſonders wenn ihr ſolche Stellen dunkel ſind, an denen ſie irre werden könnte.[3] —

Es frägt ſich auch: in welcher Folge die Bibel geleſen werden ſolle? In der Folge wie ſie vor uns liegt, ſo daß man mit der Geneſis beginnt und erſt ſpät zum neuen Teſtament kommt? Ich glaube nicht. Die Kinder müſſen zuerſt aus den Evangelien Chriſtum kennen lernen, von ihm handeln Moſes und die Propheten. — Hat man nun mit ihnen etwa die 2 erſten Kapitel des Lucas und den Matthäus geleſen, ſo laſſe man hierauf die Geneſis und die übrigen hiſtoriſchen Bücher abwechſelnd mit Pſalmen und ausgewählten Stücken aus den

1) Seltene Ausnahmen, wie z. B. 3 Moſ. 19, 1—18.

2) Etwa 1 Moſ. 19, 30—38. 34. 38. 2 Sam. 13. Lots Töchter, Dina, Juda und Thamar und Amnon.

3) Welch heilloſe Mißauslegungen der Bibel ſind nicht beim Volke im Schwange, das ſelbſt ſeine Sünden mit Schriftſtellen beſchönigt. Nimmermehr kann daher die Bibelverbreitung den Predigerſtand überflüſſig machen; das Volk bedarf gründlicher, frommer Ausleger der heiligen Schrift, beſonders in unſerer Zeit, da freche Ausleger es auf alle Weiſe irre zu leiten trachten. —

Propheten folgen. Das alte Testament weist sie auf die Zukunft Christi hin; es ist ja eine große Weissagung auf den Erlöser, sei es eine thatsächliche, typische in Personen und Gottesdienst, sei es im Wort der Propheten. — Wer die Bibel von Jugend auf mit schlichtem Sinne fleißig gelesen, der wird nicht thöricht sagen: was soll uns das alte Testament? wir halten uns einzig an das neue. —

Wo der Zusammenhang klar ist, verbinde man Weissagung und Historie. Besonders bei wiederholtem Lesen der Bibel, da man das prophetische Wort mit den Evangelien zusammenstellt, z. B. Jes. 9. 53. mit den Weihnachts- und Passionsevangelien. —

Früher oder später muß der Christ einen Ueberblick der ganzen Bibel erhalten, von der Genesis bis zur Apokalypse, von der Schöpfung bis zu den letzten Dingen. Gott ist das A, das ist der wesentliche Inhalt des ersten Kapitels der Bibel, Gott ist das A und O, der Anfang und das Ende, der da ist, und der da war, und der da kommt, der Allbeherrscher (παντοκράτωρ), das ist die oft wiederholte Hauptlehre des letzten biblischen Buches, der Offenbarung Johannes, und diese Lehren sind zuletzt das Fundament all unsres Glaubens und Hoffens. —

So erscheint die Bibel als eine Welthistorie vom Anfang bis zum Ende der Zeiten, von der ersten Schöpfung bis zur künftigen Erneuung der Welt, deren Wiedergeburt mit Christi Erscheinung beginnt. —

Mit dem Bibellesen kann schon sehr früh das Auswendiglernen des kleinen lutherischen Katechismus verbunden werden. Wie dieser Katechismus zu gebrauchen sei, darüber hat Luther selbst in der Vorrede zu demselben die trefflichste Anweisung gegeben.[1]

Mehrere in der nachfolgenden Zeit herausgekommene Katechismen sind Erweiterungen, Erklärungen des kleinen lutherischen, auch Sammlungen betreffender biblischer Beweisstellen. Einige sind nur für die Lehrer brauchbar, wie der große lutherische, andere, wie der spenersche Katechismus sind für Lehrer und ältere Schüler zugleich bestimmt. Unter den reformirten Katechismen nimmt der Heidelberger den ersten Platz ein. Ein berühmter Gelehrter sagte von ihm: das Kinder-Buch, welches anfängt: „was ist dein einiger Trost im Leben und Sterben?“ macht Männern zu schaffen. —

Der Katechismus ist eine mit der Maral innig verbundendene Dogmatik der Kinder und Laien, in Frage und Antwort eingekleidet. Nicht das Kind antwortet aus sich heraus, sondern Gottes Wort antwortet als Vormund des unwissenden und unmündigen Kindes. Die Antworten sind biblische Sprüche oder auf solche gegründet.[2]

1) Der kleine luth. Katechismus zeichnet sich unter allen Symbolen der lutherischen Kirche dadurch aus, daß er ganz positiv — ohne alle Polemik und Negation — dann: daß er für alle Glieder der Kirche, für Alte und Junge, Gebildete und Ungebildete 2c. ist.

2) Im englischen Katechismus von Worthington sind alle Antworten wörtlich aus der Bibel entnommen.

Wesentlich, im Princip, ist dem Katechisieren das Sokratisieren rationalistischer Lehrer entgegengesetzt, welches vermeintlich angeborene, natürliche Religionsbegriffe aus dem Kinde herausfragen will. So versucht man z. B. durch den Causalnexus, zu Gott, als zur höchsten und letzten Ursach empor zu führen.[1] — Wie anders war Jehovahs Lehrmethode auf dem Sinai, da aus dem von heiligem Schrecken ergriffenen Israel die zehn Gebote nicht heraussokratisiert, sondern ihm dieselben ins Herz gedonnert wurden, so daß der gewaltige Eindruck jener Gesetzgebung über 3000 Jahre auf die spätesten Nachkommen sich fortgepflanzt hat. —

Dem Bibellesen und dem Katechismus schließe sich das Auswendiglernen geistlicher Lieder an. Mit der Erzählung von Christi Geburt verbinde man z. B. Luthers Weihnachtslieder: „Vom Himmel hoch" und „Gelobet seist du Jesu Christ"; mit der Leidensgeschichte das Passionslied: „O Haupt voll Blut und Wunden." Am besten lernen die Kinder singend die Lieder; durch die Melodie belebt, prägen sich dieselben lebendig und unauslöschlich ein.

Ich ziele hiermit nicht einzig auf den Gesangunterricht in Schulen, vielmehr wünsche ich mit Herder herzlich „die alten Zeiten und der alte Geist" möchten „in Häuser und Kirchen" zurückkehren, da man noch an den alten Gesängen mit Andacht und ganzem Herzen hieng, da ein Hausvater keinen Tag gelebt hatte, den er nicht im schönen singenden Kreise der Seinen anfieng und schloß. Gott bringe die herzlichen fröhlichen und gemeinschaftlich lobsingenden Zeiten wieder." —

Aber noch schweigt der Gesang in vielen frommen Familien. Möchten die Kinder dann mehr durch andächtiges Vorsprechen der Mutter und durch Zusammensprechen mit ihr die Lieder auswendig lernen, als für sich lesend.

In neuerer Zeit hat man dem Auswendiglernen von vielen Seiten her den Krieg erklärt, und, wie die Geschichte der Pädagogik lehrt, das Gedächtnis als eine niedere, den Verstand als die höchste Geistesgabe betrachtet. Man sprach mit größter Verachtung von „Gedächtniskram", und behauptete: Kinder sollten nichts auswendig lernen, was sie nicht vorher verständig begriffen hätten. — Wäre dieß wahr, so dürften sie freilich weder den kleinen lutherischen Katechismus noch Bibelsprüche und geistliche Lieder auswendig lernen. Wir haben es hier großentheils mit Geheimnissen des Glaubens zu thun, welche der Verstand des längsten Menschenlebens nicht ergründet; mit einem Baum, dessen Wurzeln und Krone in die unergründlichen Tiefen und Höhen der Ewigkeit reichen. Aber eben die Geheimnisse sind unser Trost und unsere Hoffnung im Leben und Sterben.

Es ist eine eben so gütige als weise Einrichtung unsres treuen Gottes, daß er uns im Gedächtnis eine geistige Vorrathskammer verlieh, in welcher wir Samenkörner für die Zukunft aufbewahren können. Der Unkundige hält diese

1) Vgl. Geschichte der Pädagogik 2, 246, und Th. 1, 177 nebst Anm. 3.

Samenkörner für todt, nicht so der, welcher weiß, daß sich zur rechten Zeit plötzlich ihre energische Lebenskraft keimend und treibend entwickelt. Der Knabe lernte den Spruch: rufe mich an in der Noth, so will ich dich erretten und du sollst mich preisen. Er wußte in seinen jungen Jahren von keiner Noth, so verstand er auch den Spruch nicht. Wenn aber im Mannesalter eine Zeit unabsehbarer überwältigender Noth hereinbricht, da tritt ihm plötzlich, wie ein hülfreicher Engel des Friedens und Trostes jener Spruch vor die Seele, er versteht ihn, ja mehr als das. — Lernen Kinder den Vers auswendig: wenn ich einmal soll scheiden, so scheide nicht von mir — so verstehn sie ihn nicht, der Todesgedanke liegt ihnen fern. Aber Greise beteten in der Todesstunde denselben Vers, welchen sie als Kinder gelernt; da verstanden sie ihn und mehr als das.[1]

In den sieben fetten Jahren sammelte Joseph für die sieben magern Jahre; wenn die Zeit eintritt, da es Noth thut, ists zu spät zum Sammeln. —

Sprüche, Lieder nannte ich Samenkörner. Ich meinte einzig die alten, aus der Kraft des göttlichen Worts entsprossenen Lieder. Einzig diese lasse man auswendig lernen. Bekanntlich hat man in unsern neuen Gesangbüchern jenen alten gewaltigen Liedern den lebendigen Keim ausgeschnitten, mit solchen tauben todten Samenkörnern behellige man ja nicht das Gedächtnis der Kinder.[2]

Soll denn aber die Bibel, sollen Lieder gar nicht erklärt, dem Verstande des Kindes aufgeschlossen werden? Man erinnere sich doch so vieler Mißverständnisse biblischer Stellen, welche vom Lehrer durch einige erklärende Worte ganz leicht zu heben gewesen wären.

Darauf die Antwort: man erkläre das Erklärbare, lege aber die Hand auf den Mund bei unerklärbaren Mysterien des Glaubens.

Aus einer Vermengung des Begreiflichen und Unbegreiflichen, des Schauens und des Glaubens entspringt Irrthum und Streit. Nur Beschränkte trauen sich unbeschränkte Einsicht zu, wollen nichts glauben, überall schauen und be-

1) Christus sagte den Jüngern vieles, was sie, indem sie es hörten, nicht verstanden; er sagt ihnen Ein und Dasselbe wiederholt, wie besonders aus einer Vergleichung des Matthäus und Lucas hervorzugehen scheint, um es ihrem Gedächtnis für ein späteres Verständnis einzuprägen. „Solches habe ich zu euch geredet, spricht er zu den Jüngern, auf daß, wenn die Zeit kommen wird, daß ihr daran gedenket, daß ich es euch gesagt habe. (Joh. 16, 4.) Und Johannes 14, 25. 26: Solches habe ich zu euch geredet, weil ich bei euch gewesen bin. Aber der Tröster der h. Geist . . . wird es euch alles lehren, und euch erinnern alles deß, das ich euch gesagt habe."

2) Wie wichtig ist es, daß der Geistliche viele alte Lieder auswendig wisse! Nicht bloß zur Einschaltung in Predigten, sondern um dieselben bei der Seelsorge, ohne erst ein Gesangbuch hervorzuholen, zu rechter Zeit ans Herz zu legen. Prediger bedauerten sehr, hierin in ihrer Jugend vernachläßigt worden zu sein. Junge Theologen mögen täglich einen Vers lernen, so beträgt es im Jahre 365 Verse, etwa 30 bis 40 Lieder — das ist schon ein großer Schatz.

greifen,[1] den Kindern alles durchaus begreiflich machen, und ergehen sich in leerem erklärendem Geschwätz über Mysterien, die ein ernstes, demütiges Schweigen verlangen. „Ich habe viel von Schwätzern gelitten, schreibt Augustinus, welche sich unterfiengen, mir dieß zu lehren, was sie aber sagten war nichts."[2]

Jedenfalls ist es besser, beim Lesen der heiligen Schrift zu wenig als zu viel zu erklären, damit der göttliche Text nicht von menschlichen Noten überschüttet und verdunkelt, das nicht breit getreten werde, was in energischer Kürze klar und eindringlich gesagt ist. Die Samenkörner des göttlichen Wortes mahle man nicht zu Mehl. —

Poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. Das „nähme ich Flügel der Morgenröthe und bliebe am äußersten Meere, so würde mich doch deine Hand daselbst führen und deine Rechte mich leiten," das klingt anders und ergreift anders, als eine abstracte, ungenügende Exposition der Allgegenwart Gottes. —

Reale Erklärungen sind nothwendig, sie müssen aber das Maß des Nothwendigen nicht überschreiten, sich nicht in gelehrte Feinheiten verlieren. Geographie, Chronologie, Archäologie sollen zum Verständnis der heil. Schrift dienen, nicht aber als selbstständige Herrinnen auftreten wollen.[3] Eine Karte und Geographie von Palästina wird beim Lesen des Buches Josua nützen, aber man behandle dieß Buch selbst nicht als ein geographisches Compendium.

Nutzanwendungen müssen ungezwungen aus dem Texte hervorgehen, ja nicht mit den Haaren herbeigezogen werden, auch nicht in lange Predigten ausarten; der Lehrer gebe sie vielmehr in Ton und Weise des Gesprächs. Wer seine Schüler kennt und herzlich liebt, der wird finden, daß ihm die Bibel, auch in den historischen Büchern viel mehr Gelegenheiten zu Nutzanwendungen bietet, als ihm beim einsamen Lesen je eingefallen wären. Ich las z. B. die Erzählung von Eliesers Benehmen, da er für seinen Herrn um Rebecca warb, mit Mädchen, von denen ich wußte, daß sie späterhin Dienstboten würden. Wie natürlich erschien es mir, diesen Kindern den Elieser als Beispiel eines zuverlässigen Dieners hinzustellen, welcher mit treuer Gewissenhaftigkeit den

1) Das tiefsinnige Wort: credo ut intelligam ist neuerdings flach rationalistisch in: intelligo ut credam verkehrt worden. Intellige, ut credas, verbum *meum*; crede, ut intelligas, verbum *Dei* sagt Augustinus.

2) Multos loquaces passus sum conantes ea me docere, et dicentes nihil. An einer andern Stelle sagt Augustinus von denen, die Gott zu begreifen trachten: ament non inveniendo invenire potius, quam inveniendo non invenire Te. Im ersten Falle würden sie Selbsterkenntnis und Demuth, im zweiten Selbstäuschung und Hochmuth davon tragen, im ersten daher Wahrheit, ja den, der die Wahrheit ist, finden, im letzten ihn verfehlen. —

3) Empfehlenswerth ist der „Leitfaden beim Unterricht in der biblischen Geschichte und in der Bibelkunde verfaßt von W. Bernhardi, Prediger und Oberlehrer am Königl. Kadettenhause. Potsdam 1842."

Auftrag seines Herrn ausrichtet und Alles von sich weist, was dem in den Weg tritt.

Wir besitzen gegenwärtig viele Bibeln mit Auslegungen, orthodoxe und heterodoxe. Ob sie jenen oder diesen beizuzählen seien, das hängt, wenn man genau hinsieht, nicht bloß vom Inhalt, sondern auch von der Form ab. Wir haben Erklärungen, welche in der Lehre richtig sind und dennoch durch die breite, übernüchterne, grundprosaische Art des Auslegens, wie rationalistische, ganz deprimierend auf die Jugend wirken. Wenn man sie liest, so sollte man glauben, Gottes Wort sei nur gegeben, um an demselben die sogenannten Verstandesübungen anzustellen.[1]

Die ganze neuere Richtung der Pädagogik, welche sie besonders durch Rousseau, Basedow und selbst durch Pestalozzi und seine Schule genommen, ist unter andern dadurch charakerisiert, daß sie die lebendigste Kraft der Jugend, eine gefühlvolle Phantasie, nicht allein vernachlässigt, sondern durch heillose Künste zerstört. Diese schöpferische Kraft der reflectionslosen Einfalt und der religiöse Segen, welcher aus dieser Einfalt quillt, ist den trocknen Pädagogen verborgen, welche durch unverständige, der geistigen Reife vorgreifende Verstandestortur die Kinder zum vielgerühmten Bewußtsein und zum Begreifen von Allem und Jedem aufschrauben möchten.[2]

Ein Kind, dessen Phantasie noch frisch und lebendig, liest es ungestört die heil. Schrift, so treten ihm die Gestalten und Begebenheiten vor die Seele, es erlebt alles mit, als wäre es dabei gegenwärtig. Es macht z. B. die Leidensgeschichte des Herrn, die Erzählung von seiner Auferstehung und Himmelfahrt den tiefsten Eindruck auf ein solches Kind und schafft in ihm einen festen historischen Glauben. — Für phantasielose Leser — und zu solchen verbildet zuletzt ein verkehrter, langweilender Unterricht selbst die frischesten Kinder — für solche impotente, abgenutzte Leser sind Abraham, Isaak, Jakob Namen, nichts als Namen; für solche sind die Erzählungen leere Worte, ohne alle Kraft, ihnen die Begebenheiten zu vergegenwärtigen. Alles Concrete wird ihnen höchstens zu einem gespenstischen, wesenlosen Abstracten; hier liegt der Grund, warum man in unserer Zeit so viel Klagen über Mangel an historischem Glauben hört. Ein in Schulen abgelangweiltes Geschlecht wird, wie sich nur die Gelegenheit ergibt, leicht von dem bloß moralisierenden Rationalisten verführt, oder von dem alle geschichtliche Wahrheit vernichtenden Mythifizirer. — Die von Lehrern unverdorbenen und ungeschwächten Kinder werden die Bibel nach Art der alten, schlichten, frommen Maler lesen und innerlich schauen, was der Maler auch äußerlich darstellt.

1) Ich beziehe mich auf das oben über das Erklären Gesagte.

2) Vorzüglich wirkt in dieser Hinsicht auch der gegenwärtig herrschende Unterricht im Deutschen höchst verderblich.

Daher die große sympathetische Freude der Kinder an biblischen Bildern, welche rohe Puritaner, moderne Bilderstürmer verwerfen und verachten.[1] —

Wir können nicht sorgfältig genug alles vermeiden, was im mindesten jenes einfältige, bildliche Auffassen der heil. Schrift stört, oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann. Solch Stören und Zerstören wird aber vorzugsweise durch ein unaufhörliches, flach prosaisches Hineinreden und Hineinfragen überweiser Lehrer angerichtet, welches den Kindern Muße und Stille, alle ruhige Hingebung raubt, die zum Aneignen der heil. Schrift nöthig. —

Der Confirmationsunterricht muß durch Bibellesen, Katechismus und geistliche Lieder so vorbereitet und eingeleitet sein, daß er fast nur als ein kurzes, bündiges Wiederholen und Zusammenfassen der christlichen Lehre erscheint. Er zeigt rückwärts auf die Taufe, vorwärts auf die bevorstehende Theilnahme am Abendmahl und den damit verknüpften Eintritt in die Gemeinschaft der christlichen Kirche. — Daß ein solcher Unterricht der kirchlichen Lehre gemäß sein müsse, braucht nicht besonders bemerkt zu werden, es liegt im Begriff desselben. Der Geistliche gibt den Unterricht als Diener der Kirche.[2]

Welcher Art soll der Religionsunterricht bereits confirmirter Gymnasiasten sein? Diese Frage beantworte ich durch Hinweisung auf zwei kleine treffliche

1) Wie anders Luther! „Auch daß ich nicht der Meinung bin, sagt er, daß durchs Evangelium sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen, wie etliche Abergeistliche fürgeben, sondern ich wollte alle Künste gern sehen im Dienste des, der sie gegeben und erschaffen hat.“ Vortrefflich spricht Schnorr in seinen (S. 29 genannten) „Betrachtungen“ über das Wesen der Kunst und ihre Wirkung auf Kinder. „Die Kunst, sagt er, ist ein bildliches Denken, sie spricht, indem sie gestaltet. Sie ist eine Sprache, die nebst der Musik eine Eigenschaft besitzt, welche sie vor allen andern Sprachen auszeichnet. Sie bedarf keiner Verdollmetschung, sie ist eine Weltsprache, eine Universalsprache, allen zugänglich, die Augen haben. Sie ist eine Sprache, welche dem, der sie versteht, Mittheilungen macht, die in keiner andern Sprache gemacht werden können, welche Worte auszudrücken nicht vermögen; ja ihre eigenste Wirksamkeit beginnt da, wo andere Sprachen verstummen müssen. — Am deutlichsten erkennen wir die Anlage zum Verständnis der Kunst am Kinde. Dieses versteht die Sprache derselben in seinem rein natürlichen Zustande besser, als so viele, die zwar herangewachsen, aber, wenigstens nach dieser Seite hin, nicht gebildet sind. Das Kind betrachtet seine Bilder ohne jene Mäkeleien, durch die der trocken gewordene Verstandesmensch sich selbst die Freude daran verkümmert. Die Bilder sind ihm Gedanken, die sich ihm verständlich mittheilen, die es zur Theilnahme anregen und es beleben. Die Wirkung der Kunst auf das Kind ist eine unermeßliche und beginnt ihre erziehende Kraft zu üben, ehe Mittheilungen durch Vermittlung einer andern Sprache auch nur möglich sind.“ —

2) Die falsche Freiheitssucht vieler Geistlichen mag das nicht hören, ihnen ist Luthers:

der wählet dies, der Andere das

ganz genehm. Gienge es nach ihnen, so würden die Kinder ihren infallibeln Einfällen und ganz absonderlichen Auslegungen Preis gegeben. Und welche Einfälle und Auslegungen sind nicht in unserer Zeit aufgetaucht!

Lehrbücher des Herrn Professor Thomasius.[1] In dem ersten, für die mittleren Klassen bestimmten, wird das Reich Gottes im alten und neuen Bunde nach der, in der heiligen Schrift gegebenen Entwicklungsgeschichte, kurz und treffend charakterisiert. Die Schüler erhalten den Ueberblick der ganzen Bibel von der Genesis bis zur Apokalypse.[2] — Ueber das zweite Lehrbuch bemerkt der Herr Verfasser: es schließe sich an den Entwicklungsgang der Offenbarung. [3]„Ich gehe beim Unterricht, sagt er, in den obern Klassen darauf aus, die Religion, zwar nicht ausschließlich, doch vorzugsweise von Seiten des Denkens, der Jugend nahe zu bringen. Nicht, als ob ich der verkehrten Meinung wäre, als könne das Geheimnis des Reiches Gottes gleichsam von außen her begriffen und andemonstriert werden — von einer solchen Ansicht ist niemand entfernter als ich — aber es gibt eine Erkenntnis der geoffenbarten Wahrheit, ein aus dem Glauben gebornes Verständnis des Christenthums, auf welches selbst die Apostel des Herrn allen Ernstes dringen, und zu solchem Verständnis hinzuführen halte ich für eine der wesentlichsten Aufgaben des Religionslehrers, besonders da, wo er es mit einer schon gereiftern Jugend zu thun hat. In dem Alter, in dem sich die Reflexion und nicht selten auch der Zweifel zu regen beginnt, reicht es nicht mehr hin, die christliche Wahrheit bloß einfach zu bezeugen, sondern es gilt, sie nach ihren festen Gründen und nach ihrer innern Nothwendigkeit darzulegen. Daß damit noch lange nicht alles gethan sei, daß das eigentliche und letzte Ziel des Religionsunterrichts, das Leben in Christo, damit noch nicht erreicht werde, ist mir wohl bewußt. — Insbesondere war es darum zu thun, die Verhältnisse, in denen die geoffenbarte Religion zum Heidenthum und dessen mannigfaltigen Erscheinungen steht, hervorzuheben, und Anknüpfungspunkte zwischen dem Christenthum und den sonstigen Bestrebungen und Kenntnissen der studierenden Jugend aufzusuchen, damit es nicht als etwas Vereinzeltes und Abgerissenes mitten in ihren, dem Alterthum zugewendeten Studien dastehe, sondern der lebendige Mittelpunkt ihres gesammten Wissens und Lebens werde. Es soll ihr auch in dieser Hinsicht klar werden, daß Jesus Christus das wahrhaftige Licht ist, das in die Finsternis scheint." —

Wenn der Religionslehrer so mit christlicher Weisheit den Lehrern anderer Objecte entgegenkommt, so ist nur zu wünschen, daß diese Lehrer ihrerseits dem Religionslehrer entgegenkommen mögen. Die christliche Religion muß das Herz alles Unterrichts sein, keine Disciplin ist ihr ganz fremd, wenn auch die eine

1) „Grundlinien zum Religionsunterricht in den mittleren Klassen gelehrter Schulen von Dr. G. Thomasius, ord. Prof. der Theol. in Erlangen. Nürnberg 1842." „Grundlinien zum Religionsunterricht an den obern Klassen gelehrter Schulen. Zweite Aufl. Nürnberg 1845."

2) Von der Nothwendigkeit, daß jeder Christ einen solchen Ueberblick gewinnen müsse, ward oben gesprochen.

3) A. a. O. S. V.

ihr näher, die andere ferner steht. Beispielsweise nur dieß. Dem Philologen, welcher mit seinen Schülern im Tacitus die Geschichte des Tiberius liest, drängt sich ihm nicht eine Vergleichung mit der gleichzeitigen Geschichte Christi auf? Haben wir aus Tacitus und Sueton eine gottlose, finstere, in Sünden und Haß versunkene Welt kennen gelernt, so tritt uns wunderbar im Evangelium Licht, Friede und Heiligkeit, Freiheit und Liebe entgegen; wir können es kaum glauben, daß der Herr und seine Apostel gleichzeitig mit Herodes, Tiber, Caligula und Nero lebten. Ist es doch, als wären im ersten Jahrhundert nach Christus, den außerordentlichen Gaben des heiligen Geistes gegenüber, außerordentliche Gaben des bösen Geistes ausgegossen worden. — Wie spricht sich in Ciceros Werk de natura Deorum Ungewißheit, Verlassenheit aus, das Bedürfnis göttlicher Offenbarung![1] — Unzählige Gelegenheiten bieten sich besonders dem Geschichtslehrer, auf das Christenthum hinzuweisen! Oder ist nicht vielmehr die ganze Geschichte Eine große Gelegenheit zum Preise Christi? Nach ihm sehnt sich die alte Zeit. Nicht bloß die Juden, mehr oder minder bewußt auch die Heiden, alle sehnen sich nach Erlösung von Sünde und Tod. Und alles Große, Gute, Schöne der neuen Zeit ist aus der welterneuenden Kraft Christi geboren. — Mehr hievon bei Betrachtung der verschiedenen Disciplinen; fassen wir jetzt den eigentlichen Religionsunterricht auf Gymnasien noch einmal ins Auge.

Herr Professor Thomasius sagt: „den Schluß des Ganzen (des Religionsunterrichts auf Gymnasien) hat nach meiner Ansicht die Erklärung der Augsburgischen Confession zu bilden, damit der Schüler die Anstalt mit der Ueberzeugung verlasse, daß der Glaube, den er aus der heiligen Schrift gewonnen hat, zugleich der Glaube und das Bekenntnis seiner Kirche sei." Dieß möchte in unserer Zeit kirchlicher und unkirchlicher Regungen und Bewegungen doppelt nothwendig sein, besonders für Schüler, welche nicht Theologie studieren und sich daher späterhin wenig oder gar nicht mit kirchlichen Verhältnissen befassen.[2]

Als Fortsetzung der Apostelgeschichte wäre eine kurze Kirchengeschichte vorzutragen, mit besonderer Hervorhebung der Reformationsgeschichte und einer Darlegung der Missionssache unserer Tage. —

Auf vielen Gymnasien liest man, etwa in den beiden obersten Klassen — das Neue Testament im Grundtext. Daß man es nicht — wie manche pietistische Schulen thaten — den Anfängern gibt, um durch und beim Lesen des-

1) Das Verhältnis des „griechischen Volksglaubens" zum Christenthum tritt besonders in den zwei trefflichen Werken Nägelsbachs über die Homerische und Nachhomerische Theologie klar heraus.

2) Es ist unglaublich, welche entsetzliche Unwissenheit in christlichen Dingen bei so vielen herrscht, die sich zu den Gebildeten zählen und bei den gegenwärtigen religiösen Differenzen das große Wort führen. Nur ein Beispiel. Eine Anzahl reformirter und lutherischer Laien erklärten sich in großen angestrengt liebewarmen Worten schriftlich scharf gegen alle confessionellen, feindseligen Unterschiede und fügten hinzu: sie seien entschieden für die Konkordienformel.

selben die Elemente des Griechischen zu erlernen, das wird jeder Sachverständige billigen. Man weiß ja, wie dem Schüler Bücher zuwider werden, in und an welchen er die ersten Anfänge erlernt. Fiat experimentum in re vili, heißt es darum auch hier. — Die Grammatik muß vielmehr bei diesem Lesen des Neuen Testaments Magddienste thun. Wie wichtig aber die Dienste dieser treuen Magd seien, wird ein Lehrer, der gründliche Sprachkenntnis mit Pietät gegen die heilige Schrift verbindet, dem Schüler faktisch zeigen. So, wenn er sie die eigenthümliche Grädität des Neuen Testaments kennen lehrt. Durch Alexander den Großen ward das Griechische über weite Länderstrecken verbreitet; dieß gab mittelbar Veranlassung zur Uebersetzung der Septuaginta, welche zuerst die sprachliche Scheidewand zwischen Juden und Heiden durchbrach, so daß das alte Testament aus seiner esoterischen Einsamkeit heraustrat, und den Griechen zugänglich wurde. Die Septuaginta machten zugleich dem Griechischen des Neuen Testaments und somit der Verbreitnng des Christenthums Bahn.[1]

Sehr wichtig ist nun der Nachweis, wie dieselben Worte bei den heidnischen Schriftstellern einen ganz andern Sinn hatten, als im Neuen Testament. Es mußte ja eine durchaus neue geistige Welt mit Worten der alten Welt dargelegt werden, und eben darum wnrde die Bedeutung dieser Worte aus dem Heidnischen in das Christliche übersetzt, sie wurden transfiguriert. —[2]

Diese Vergleichung der Neutestamentlichen Gräcität mit der klassischen schließt sich an die bisherigen Sprachstudien des Schülers an, und ist sehr geeignet, auf den Gegensatz des Heidenthums und Christenthums hinzuweisen.

Den ausgezeichneteren Schülern wird es auch einleuchten, daß die feinere Sprachforschung der neueren Zeit zum tiefern und gewisseren Verständnis der Bibel so heilsam beigetragen und die Auslegung mehr und mehr von launenhafter, neuerungssüchtiger Willkühr befreit hat. Wie ist nur durch das Studium der Partikeln der zartere, feinere Sinn so manches Bibelworts erfaßt worden, welcher frühern Auslegern entgehen mußte. Je tiefer man, auch von philologischer Seite in die Schrift eindringt, um so tiefer und unergründlicher erscheint sie.

Ein solches Lesen des Grundtextes thut der Erbauung so wenig Abbruch, daß sie vielmehr durch dieß Lesen fester und tiefer begründet und von Stimmungen unabhängiger wird. Man geht gewöhnlich davon aus: beim Lesen der lutherischen Bibelübersetzung habe man es einzig mit dem Inhalt zu thun, könne sich diesem ganz hingeben, während sich der Leser des Grundtextes erst durch

1) Vergl. mein „Palästina“. Dritte Aufl. S. 330.

2) Z. B. *πίστις. σάρξ, πνεῦμα. ταπεινότης. συνείδησις.* Ueber *μετάνοια* vgl. Rankes „deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation 1, 394 ff.; über die Sprache des Neuen Testaments s. Rudolf v. Raumer: „Die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache“ S. 155.

sprachliche Schwierigkeiten hindurch arbeiten müsse, was seiner Erbauung hinderlich in den Weg trete. — Wie aber, wenn der Erbauung etwas ganz Entgegengesetztes Abbruch thäte? Bekanntlich werden die meisten Menschen von den allergrößten Naturerscheinungen, vom blauen Himmelsgewölbe, von Sonne, Mond und Sternen ꝛc. sehr wenig ergriffen, weil sie alltäglich sind. Die Einwohner des Chamounithales bewundern den Montblanc so wenig, als der Genueser und Neapolitaner das Meer. — Auf ähnliche Weise gewöhnt sich der Mensch nur zu leicht an die heilige Schrift, es tritt eine Art Abstumpfung gegen das Größte ein, weil er es von Jugend auf kennt, ja auswendig weiß. Dieser Abstumpfung wirkt nichts so heilsam entgegen, als ein Uebergehn von der Uebersetzung zum Grundtext. Das längst Bekannte wird plötzlich neu, und es gesellt sich das Gefühl hinzu, daß jener Text eine gewisse, zum tieferen Hineinsinnen und Hineinleben anregende Original-Tiefe und Unergründlichkeit habe, welche auch der besten Uebersetzung abgehe.[1]

Gewissenhafte Eltern und Lehrer gerathen oft in Zweifel über das rechte Maß im Religionsunterricht, in der häuslichen Andacht, dem Kirchengehn, auch über die Anwendung des Sonntags. Man schwankt: ob man dem Religionsunterricht nicht zu wenig Zeit zuwende, vermeint ihm etwas zu vergeben, wenn man ihm eine weit geringere Zahl Lehrstunden zuweist, als den meisten andern Lehrobjecten.

Der Herr setzte einen Sabbath auf 6 Wochentage; er wußte wohl, wie der, von der irdischen Hütte gedrückte Mensch die feine Luft der hohen Sonntagsregion nicht lange ertragen kann. Dieß dürfte auf das Zeitverhältnis anzuwenden sein, welches zwischen dem Religionsunterricht und den Andachtsübungen einerseits und den übrigen Lehrstunden andererseits statt finden muß. Im Zweifel gebe man lieber zu wenig als zu vielen Religionsunterricht. Wer je solche Kinder unterrichtete, welche man früher mit Religiösem überfüttert, bis zum Ekel und Widerwillen überfüttert hatte, der wird hierin beipflichten. Es ist zum Verzweifeln, wenn das Höchste und Heiligste von derlei Kindern mit völliger Gleichgültigkeit aufgenommen wird, besonders von solchen, welche durch breite und

1) In Bezug auf das Lesen des Neuen Testaments im Grundtext weiche ich von dem Verfasser des trefflichen Aufsatzes: „Ueber den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien“ (Ev. K. Z. 1841. No. 2. ꝛc,) ab, während ich ihm in der Grundansicht ganz beipflichte. Wenn er das nur wenig berücksichtigt, was für den Religionsunterricht in der Familie und durch den confirmierenden Geistlichen geschehen kann, dagegen ihn ganz zur Sache des Gymnasiums macht, so scheint er hierauf durch eigene Lebenserfahrungen geführt worden zu sein. Wie aber, wenn das Gymnasium einen ganz heidnischen Charakter hätte, in den Familien dagegen und im Predigerstande christliche Gesinnung lebte? Vorschläge müßten wohl der Art sein, daß man zuerst annähme: Familien, Schulen und Kirchen seien gläubig, dann aber früge: wie ists zu halten, wenn Glaube und Frömmigkeit in den Familien oder in Schule und Kirche fehlt?

flache Erklärungen abgestumpft wurden. Und noch mehr von denen, die man durch unaufhörliches Erweckungspredigen eingeschläfert, die man fast geistig getödtet hat, weil man sich thöricht vermaß, durch geistloses Geschwätz ohne Kraft ihre Wiedergeburt zu bewirken. Dahin verirrt sich ein, der Kirche und ihrer Lehre entfremdeter, falscher Pietismus, der nach eigener Wahl einhergehet.[1]

Hinsichtlich der Sonntagsfeier hüte man sich vor jener hyperpuritanischen Auslegung des dritten Gebots, einer Auslegung, welche gegen wiederholte Aussprüche Christi über den Sabbath entschieden streitet. Diese Puritaner verbieten, am Sonntag Gutes zu thun, für arme baarfüßige Kinder am Wintersonntage Strümpfe zu stricken und Hemden zu nähen. Sie verbieten wahrhaft geistliche Musik, die unschuldigsten Spaziergänge und was nicht Alles. Es könnte nichts erdacht werden, was geeigneter wäre, Kindern Widerwillen gegen das freundliche Christenthum einzuflößen. Jenem übertriebenen Puritanismus steht eine heillose Gleichgültigkeit gegenüber, die sich zu Frivolität und Ruchlosigkeit steigert. Den Fluch: im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen, den milderte der gütige Gott, indem er Ruhetage verordnete, an denen wir uns von der irdischen Wochenarbeit erholen und im Hinblick auf den himmlischen Ruhetag einen Vorschmack desselben genießen sollten. Mit unbegreiflichem Selbsthaß übertreten so viele das liebevollste Gebot, und arbeiten rastlos fort und fort, wie aufgezogene Maschinen, Sonntage wie Wochentage. —

Und welche Menge entheiligt aufs heilloseste sündlich den Tag des Herrn, furchtbar wächst in unserer Zeit diese entsetzliche Entweihung.

Ein Jeder bewahre seine Kinder vor solchem Freveln und spreche, wie einst Josua: ich aber und mein Haus wollen dem Herrn dienen.

Latein.

Vorwort.

Im Jahre 1822 ließ ich eine Abhandlung drucken, mit der Ueberschrift:[2] „Sprache und Naturkunde.“ Dieß Thema veranlaßte mich damals zu einer nähern Betrachtung der Rolle, welche das Latein seit der Römer Zeit bis auf

1) Vgl. weiter unten: „Was dem Confirmationsunterricht (der Mädchen) vorangehe.“ Das meiste dort Gesagte gilt auch für Knaben.

2) Vermischte Schriften 2, 59.

die unsrige hinab spielt, es führte mich zugleich zu manchen Ansichten, die von den herrschenden abwichen.

Späterhin kam ich beim Ausarbeiten meiner Geschichte der Pädagogik auf jenes Thema zurück. In dieser Geschichte ist wiederholt die Rede von Ziel und Methode des Unterrichts im Latein; es war nicht möglich, hierüber zu sprechen, ohne irgend die eigene Ansicht zu äußern. Vorzüglich war dieß der Fall bei der Schilderung von Sturms[1] pädagogischer Wirksamkeit und in der Charakteristik des Jahrhunderts nach dem westphälischen Frieden[2] wo ich historische Belege und nähere Ausführung dessen gab, was ich in der Abhandlung von 1822 angedeutet.

Indem ich mich nun anschicke, über den Unterricht im Latein zu schreiben, so könnte ich mich begnügen, öfters auf die genannte Abhandlung und die Geschichte der Pädagogik zu verweisen. Allein hierdurch würde die gegenwärtige Betrachtung unvollständig, ja desorganisiert, und der Leser muß es mir deshalb verzeihen, wenn ich hin und wieder einiges früher Gesagte einschalte. —

I. Zur Geschichte des Latein der christlichen Zeit. Lateinsprechen. Lateinschreiben.

Ich verglich mehrere Schulprogramme in Bezug auf das Zahlenverhältnis der wöchentlichen lateinischen zu den griechischen Lehrstunden und fand, daß z. B.

in Stendal 45 lateinische, 23 griechische
in Erfurt 42 lateinische, 21 griechische
in Koesfeld 61 lateinische, 28 griechische

Lectionen gegeben wurden. Andere Gymnasien stimmten hierin mit den genannten überein. — Warum steht doch das Griechische so auffallend hinter dem Latein zurück? Sind denn die lateinischen Klassiker den griechischen, ist Cicero dem Demosthenes und Plato, Virgil dem Homer, Livius dem Herodot und Thucydides vorzuziehn? Der Meinung ist niemand. Oder ist das Griechische leichter als das Latein, und bedarf es deshalb weniger Zeit und Mühe zur Erlernung desselben? Kein Sachverständiger wird das behaupten, sondern vom Gegentheil überzeugt sein. Wie viel mehr Schwierigkeiten bietet nicht, von vorne herein, die complicierte griechische Formenlehre dem Anfänger, als die weit einfachere lateinische? Und die so verschiedenen eigenthümlichen griechischen Dialekte, erschweren sie dem Schüler die Erlernung nicht eben so sehr, als es etwa dem Franzosen die Erlernung des Deutschen erschweren würde, wenn er mit dem Hochdeutschen

1) Gesch. der Päd. 1, 239 sqq.
2) Ebend. 2, 82. sqq.

zugleich Plattdeutsch und andere deutsche Dialekte treiben sollte? — Ist aber das Griechische schwerer als Latein, ist die griechische Litteratur — ganz abgesehn vom Neuen Testament — der lateinischen vorzuziehn, warum fragen wir noch einmal, steht denn auf unsern Schulen der Unterricht im Griechischen dem im Latein so weit nach, während man ihm offenbar, aus den angeführten Gründen, mehr Mühe und Zeit widmen sollte?

Diese Frage beantwortet sich dadurch, daß man von jeher beim lateinischen Unterricht ein ganz anderes Ziel im Auge hatte, als beim griechischen, ein höheres, schwerer zu erreichendes Ziel, nämlich dieß: des Lateinischen, wie einer zweiten Muttersprache mächtig zu sein, es mit Fertigkeit sprechen und schreiben zu können.

Warum bezielte man aber nicht die gleiche Fertigkeit im Griechischen, wie einst Cicero und alle Römer, die auf Bildung Anspruch machten? Die Geschichte antwortet hierauf, fassen wir ihre Antwort kurz zusammen.

Daß im Gymnasio zu Koesfeld wöchentlich 61 lateinische Stunden gegeben werden, hat seinen letzten Grund in der einstigen Weltherrschaft Roms, deren Einfluß bis auf unsere Zeit hinabreicht.

Ein Römer des 15ten Jahrhunderts, Laurentius Valla, schreibt: „Wir haben Rom verloren, wir haben die Herrschaft verloren, obgleich nicht durch unsere, sondern durch der Zeiten Schuld; aber in Kraft dieser glänzenden Herrschaft regieren wir noch über einen großen Theil des Erdkreises. Unser ist Italien, unser ist Spanien, Deutschland, Pannonien, Dalmatien, Illyricum und viele andere Völker. Denn wo Römische Sprache herrscht ist Römisches Reich.“[1]

Die Herrschaft der Römischen Sprache pflanzte sich aber, nach dem Untergange des Reiches auf doppelte Weise fort, als Sprache der Römischkatholischen Kirche und des Römischdeutschen Reichs. Späterhin ward jedoch in unserm Vaterlande Deutsch die Regierungs-, Französisch die Diplomatensprache; ebenso blieb nach der Reformation das Latein nur für die Katholiken: Bibel-, Cultus- und Curialsprache; zunächst blieb es auch noch Sprache der Gelehrtenwelt.

War es doch die Sprache einer mehr als tausendjährigen Tradition; das Latein aufgeben erschien als ein radicales Aufgeben der Tradition. Darum hält die Römische Kirche so fest am Latein. Durch Ein und dieselbe Sprache will sie alle Zeiten hindurch und in allen Ländern ihre Einheit bewahren; ein Gottesdienst in manigfaltigen Sprachen der Völker erscheint ihr babelsch und zu Spaltungen führend; die Vulgata gilt ihr daher als Grundtext.

Den größten Riß in dieß traditionelle Kirchenlatein machte Luthers Bibelübersetzung; den schärfsten Gegensatz der Römischkirchlichen Tendenz bildet die Wirksamkeit der Bibelgesellschaften, deren Ziel es ist: die Bibel in die Sprachen aller Völker zu übersetzen. —

1) Vgl. Th. 1, 35, und des Petrarca Ansicht. Ebend. S. 17.

Beim Wiederaufblühen der klassischen Studien blieb Latein zunächst noch Sprache der europäischen Gelehrtenwelt. Es blieb, denn man würde sich sehr irren, wenn man glaubte, dieß Gelehrtenlatein sei erst durch jenes Wiederaufblühen Gelehrtensprache geworden. Vielmehr floß seit der Römer Zeit ein nie ganz versiegter Strom lateinischer wissenschaftlicher Tradition bis in das 16te Jahrhundert hinab; Latein war das Element der Philosophen, Juristen, Mediciner, Mathematiker rc. Wer diese Wissenschaften studieren wollte, der trat in eine, ihm nicht bloß sachlich, sondern auch sprachlich fremde Welt; die betreffenden Bücher waren latein abgefaßt, die Lehrer lehrten in lateinischer Sprache; die Kunstsprache jeder Wissenschaft war latein. In dieser Region ließ die Muttersprache den, welcher nach höherer Bildung verlangte, völlig im Stich; er war genöthigt, sich in das wissenschaftliche Zunftlatein so hineinzudenken und hineinzuleben, wie er sich als Kind in die Muttersprache hineingelebt hatte. Es war eine Art Wiedergeburt, welche häufig durch einen neuen lateinischen und griechischen Namen symbolisiert wurde. Wissenschaftliche Schriftsteller durften auch den lateinischen Bannkreis nicht verlassen; konnten sie es doch nicht, ohne in der Muttersprache eine neue Terminologie zu schaffen. Nur Männer von der größten Autorität, wie Luther und Keppler, mochten es wagen, auf solche Weise der deutschen Sprache Bahn zu machen und den Gelehrten zumuthen ihre deutschen Werke zu lesen.[1] —

In dem langen Zeitraum vom Untergange des Römischen Reichs bis auf unsere Tage durchlief das europäische Latein viele Metamorphosen. Im ersten Jahrtausend hatte es fast die Natur einer lebenden, aber meist verkümmerten, ausgearteten Sprache; man gestaltete es willkürlich und unwillkürlich dem Bedürfnis und dem Geiste jeder Zeit gemäß. Die alten Klassiker traten in den Hintergrund, ungebunden durch eine Norm schrieben die meisten Latinisten nichts weniger als latine; ihr Latein war eine überkleidete Muttersprache.[2]

Wie wirkte nicht das Christenthum auf die Sprache ein.[3] Im Element des heidnischen Latein groß geworden, mußte es die ursprünglich heidnischen Wortbedeutungen ins Christliche übersetzen, ihnen einen ganz neuen Sinn geben, eine neue Seele einhauchen. Mit welcher gottesgewaltigen Kraft dieß geschahe, das bezeugen vorzüglich jene mächtigen, tiefsinnigen, geheimnisvollen lateinischen Kirchengesänge, die wahrhaft wie „Orgelton und Glockenklang" klingen. — Die Umwandlung der Staaten wirkte auf das Staatslatein, die scholastische Philosophie auf das wissenschaftliche Latein.

Als die klassischen Studien wieder aufblühten, da wurde vor Allen Cicero

1) Wie Keppler lateinische Kunstworte in deutsche übersetzen mußte, um sich deutschen Gelehrten verständlich zu machen, davon gab ich ein Beispiel 1, 244. Anm. 1.

2) Vgl. Gesch. d. Päd. 1, 60, besonders Anm. 2.

3) Vgl. Rudolf v. Raumer „die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache." S. 153 sqq.

das Ideal der Latinisten; sein Stil war der Maßstab, welchen sie bei Beurtheilung mittelalterlicher Schriften, besonders der scholastischen anlegten. Sie konnten kaum Worte finden, um das tief Barbarische derselben zu charakterisieren. Viele unter ihnen verfielen jedoch selbst in eine, äußerlich glänzende, innerlich aber todte und manierierte Nachahmung und Nachäffung des altklassischen Stils. — Einige geistreiche Männer des 15ten Jahrhunderts, welche eminenten Sinn für die Schönheit der alten Klassiker hatten, urtheilten unbefangen über diese neue Ausartung, über das gewöhnliche philologische Dichten und Trachten zu ihrer Zeit, so Picus von Mirandola, Politian und Erasmus.[1] Picus vertheidigte die alten tiefsinnigen Scholastiker gegen die maßlosen Angriffe seines Freundes Hermolaus Barbarus. Die Scholastiker, sagt er, hatten Weisheit ohne Beredsamkeit, die Neueren Beredsamkeit ohne Weisheit, die letzteren seien herzlos, ganz Zunge. Politian schrieb einem Ciceronianer: „Ueber den Stil theile ich nicht ganz deine Meinung, denn, wie ich höre, pflegst du nur den Stil zu billigen, welcher Ciceros Züge trägt. Ich ziehe aber das Gesicht eines Stiers oder Löwen dem eines Affen vor, wiewohl dieses dem Menschen ähnlicher ist. Solche, die nur nachahmend componieren, gleichen Papageien und Elstern, welche Worte sprechen, die sie nicht verstehen. Was sie schreiben, hat nicht Kraft noch Leben, es ist unwahr ohne Halt und Wirkung.„[2] Erasmus geißelte scharf die Nachäffer Ciceros in seiner Schrift: „Ciceronianus.“[3] Diese Menschen, äußert er, welche Cicero immer im Munde führen, schänden nur dessen Namen. „Es ist zu verwundern, sagt er, mit welcher Anmaßung der Art Leute die Barbarei des Thomas, Scotus, Durandus und ähnlicher schmähen: und doch sind diese, welche sich weder rühmen beredet noch Ciceronianer zu sein, bei Lichte besehen mehr Ciceronianer, als jene, welche nicht nur für Ciceroniani, sondern für Cicerones gehalten sein wollen.“[4] —

Aus dem Gesagten ergibt sich das Verhältnis des mittelalterlichen Latein zu dem Latein, welches sich in der Zeit des Wiederaufblühens klassischer Studien in weiten Kreisen geltend machte. Da der Charakter der Philologie und der gelehrten Schulen, wie er sich in jener Epoche ausbildete, bis auf unsre Zeit Einfluß übt, so ist es nöthig, denselben schärfer ins Auge zu fassen.

Eine maßlose, ja sinnlose Vergötterung der Klassiker, der klassischen Studien und des Latein war eingetreten. Einige Beispiele mögen bezeugen, wie weit diese Vergötterung gieng. Ein gewisser Barrius schrieb ein lateinisches Buch über Italien, und verfluchte, indem er Gott zum Zeugen seines Fluches anrief, zum voraus Jeden, der es wagen würde, sein Werk ins Italienische zu übersetzen.

1) Gesch. der Päd. 1, 41. 42

2) Ebend. 1, 38. 3) Ebend. 1, 81.

4) Vgl. auch Bacos Urtheil über die Scholastiker und ihr Verhältnis zu den Philologen der Reformationszeit. Gesch. der Päd. 1, 308.

„Denn, sagt er, ich will nicht, daß diese Arbeiten nur in Italien dem stumpfen Urtheil eines boshaften, schmutzigen und unwissenden Pöbels Preis gegeben und in Kurzem vergessen, sondern daß sie in die Hände der Gelehrten aller Völker kommen und unsterblich werden sollen." Römische Herrschaft und Sprache, fährt er fort, werden sich noch über die Erde ausbreiten, Bücher in der Muttersprache geschrieben aber sehr bald untergehen. — So faselt der verschollene, sterbliche Landsmann des unsterblichen Dante. —

Camerarius erzählt von einem jungen Manne, welcher versicherte: er wolle sich gern köpfen lassen, wenn es ihm nur vergönnt wäre, ein Epigramm zu hinterlassen, das dem ersten besten des Martial gleich käme.

Charakteristisch sind auch folgende Worte aus der Abschiedsvorlesung, welche Aesticampianus[1] im Jahre 1511 zu Leipzig hielt. „Euch, sprach er, mußte zuerst das Wort der Latinität gesagt werden, nun ihr es aber von euch stoßet und euch selbst nicht der römischen Eloquenz werth achtet, siehe so wende ich mich zu den benachbarten barbarischen Völkern.[2] Denn welchen der beredten Poeten haben eure Väter nicht verfolgt, wen habt ihr nicht verspottet unter denen, die wie vom Himmel zu eurer Bildung herab gesendet wären. So mögt ihr denn roh und nüchtern hinleben, scheußlichen Geistes und ruhmlos, die ihr, so ihr nicht Buße thut, in der Verdammnis sterben werdet."

Man traut seinen Augen kaum, wenn man dieß liest. —

Dieser maßlosen Vergötterung angeblich klassischer Bildung entsprechen die maßlosen Anstrengungen, es dahin zu bringen, klassisch latein sprechen und schreiben zu können, denn hierdurch glaubte man sich ja vor Allem als klassisch gebildet, als wahrhaftes Glied der gelehrten Zunft auszuweisen.

Dieß war auch das Ideal der Schulmänner des 16ten Jahrhunderts. Wir sahen schon, mit welcher eisernen Consequenz unter andern Johannes Sturm das Ziel verfolgte, seine Schüler zum fertigen Lateinsprechen und -schreiben, zur römischen Eloquenz auszubilden,[3] wie er, um dieß Ziel zu erreichen, fast alle andern Disciplinen hintansetzte und die Muttersprache möglichst unterdrückte.

Aber nicht nur fertig, sondern latine wollte man latein sprechen und schreiben, d. h. kein Wort, keine Phrase äußern', welche nicht in einem Schriftsteller der aurea aetas, allenfals auch der argentea nachgewiesen werden konnte. Der Analogie gemäß dürfte, nach dem Urtheil der meisten Latinisten, das Latein nicht fortgebildet werden. Nil analogiae tribuimus, si auctoritas absit, sagte noch der spätere Cellarius.

Man war daher, um gutes Latein zu schreiben, ganz an die Imitatio der alten Klassiker gebunden. „Wer da behaupten wolle, der Redner könne der

1) Sein eigentlicher Name war Rak; geboren 1460 zu Sommerfeld, nannte er sich nach seinem Geburtsorte.

2) Apost. Gesch. 13, 46.

3) Gesch. der Päd. 1, 239 ff.

Imitation entbehren, sagt der Bischof Julius Pflug, der müßte nicht bei Sinnen sein, wer der Beredsamkeit das Nachahmen nimmt, zerstört sie aus dem Grunde." Auf welche Weise den Schülern solch Nachahmen beigebracht wurde, zeigte Sturms Schule; man lehrte diese, sich auf solche Weise mit fremden Federn zu schmücken, daß wo möglich kein Hörer und kein Leser ihrem gelehrten Stehlen auf die Spur käme. Zu welcher Fratze sich dieß Nachahmen entwickelt hatte, tritt uns aufs Lebendigste in des Erasmus Ciceronianus[1] entgegen. —

Und dieß Imiteren der Alten hat sich bis auf unsere Tage fortgepflanzt. Sehr merkwürdig ist in dieser Hinsicht Ernestis Vorrede zu seinen Initiis doctrinae solidioris, in welcher er Rechenschaft gibt, auf welche Weise er beim Ausarbeiten der sehr verschiedenartigen Theile seines Buches verfahren sei, um sich gegen das Verletzen der reinen Latinität zu sichern. „Es war meine erste Sorge, sagt er, die Reinheit der Sprache zu bewahren. Daher suchte ich, ehe ich zu schreiben begann, eifrig und anhaltend, nicht allein mich mit dem bekannt zu machen, was die alten Vorbilder der Latinität: Cicero, Seneca, Plinius u. a. über Arithmetik und Geometrie hie und da gesagt, sondern las auch die, welche sich ausschließlich mit mathematischen Gegenständen beschäftigt haben, wie Frontin, Vitruv u. a. In der Philosophie aber genügte mir fast allein der Cicero. Durch meinen Fleiß glaube ich es nun dahin gebracht zu haben, daß sich in dieses Werk nichts eingeschlichen hat, was dem alten Latium unerhört wäre;[2] außer einigemal, wenn ich entweder kein Wort finden konnte, was bei den Alten im Gebrauch gewesen oder ein anderer triftiger Grund mich bestimmte." —

„Nach der Sorge für die Reinheit der Sprache, war es die nächste und noch weit wichtigere, meiner ganzen Redweise einen solchen Ausdruck und eine solche Einkleidung zu geben, daß sie der vollkommen gleich käme, welche die Alten beim Philosophieren anwandten. Als ich mich entschlossen, dieß Buch zu schreiben, las ich daher oft und mit Fleiß die philosophischen und oratorischen Schriften des Cicero, ließ nie wieder vom Lesen derselben ab, und gab mir die möglichste Mühe, sowohl recht deutlich einzusehn, wie er Definitionen und Schlüsse vorträgt, Irrthümer widerlegt, Zweifel aufwirft und löst: als auch mich ganz dem Nachahmen seiner scharfsinnigen und geschmackvollen Darstellung hinzugeben. — Wie viel ich darin geleistet habe, mögen Andere beurtheilen."

Trotz alles Bestrebens nihil veteri Latio inauditum niederzuschreiben, sieht Ernesti sich doch genöthigt, nichtklassische, philosophische und mathematische Ausdrücke zu gebrauchen, so z. B. den Namen Quotient. „Das Wort, sagt er, ist wohl der Sache angemessen, wenn nur der Gebrauch desselben bei den Alten bekannt wäre!"

1) Gesch. der Päd. 1, 81 und 245 ff.

2) . . . ut nihil veteri Latio inauditum in hoc opusculum irrepserit. Vgl. S. 50, Anm. 3.

Clericus gibt den Rath: um der Versuchung zu entgehen gegen die Latinität zu verstoßen, um sich ganz mit ihr einzuleben, sollte man anfangs nur die Dinge schreiben, die nicht von der alten römischen Sprechweise abziehen; Leute, denen es mehr um die Sprache als um den Inhalt ihrer Bücher zu thun sei, schrieben meist besser latein.[1]

Befolgte man aber die von Clericus und andern gegebenen Vorschriften, war die treuste Imitatio der alten Klassiker höchstes Ziel, wollte man kein Wort, keine Periode schreiben, wenn man nicht nachweisen konnte, daß Cicero oder Livius sich schon ebenso ausgedrückt, wie stand es dann um die Originalität lateinischer Scribenten der neueren Zeit?

Nach der Meinung der Scribenten selbst: recht gut. Die Imitationstheorie Johannes Sturms u. a. lehrte, wie wir sahen, so zu imitiren, daß der Leser nichts merken und glauben sollte, ein Original vor sich zu haben.[2] — Allein welcher, nur einigermaßen im Cicero bewanderte Leser spürte nicht leicht die Quellen der pseudooriginalen Schriften aus?

Höchst naiv und übereinstimmend mit Sturm und mit des Erasmus Ciceronianer, äußert sich hierüber Julius Pogianus. Es sei kein Zweifel, sagt er, daß man immer den Besten nachahmen müsse, Cicero sei entschieden der beste Klassiker, darum habe er, Pogianus, die übrigen Alten beseitigt.

Es gebe aber Hyperciceronianer, die auf bedauernswerthe Weise nie originell schrieben, sondern ungeschickte und widerliche Nachäffer seien. Von solchen habe er sich getrennt und es so gemacht. Wenn ihm eine Phrase beim Cicero aufgestoßen, so habe er sie auf anderes übertragen. Las er etwa: Rutilii adolescentiam ad opinionem et innocentiae et jurisprudentiae P. Scaevolae commendabat domus, so habe ihn ja niemand hindern können, dieß so anzuwenden: Hannibalis adolescentiam ad opinionem et eloquentiae et philosophiae Nobilii consuetudo commendavit. — Dann gebe es Sentenzen, Lichtpunkte der Schriften, wie z. B. ne quid nimis; late patet invidia und dergleichen. Wenn er nun schriebe: tenendus est omnium rerum modus und nihil non occupat invidia, wer dürfe behaupten, die Sentenz gehöre ihm nicht? So komme es, daß Anderer Gedanken als seine Erfindungen gälten. Zuweilen habe er es auch gewagt, mit Cicero in Schärfe der Gegensätze zu wetteifern, wenn jener gesagt: in laetitia doleo, so er: in dolore laetor, oder wenn Cicero sage: tardius faceres, hoc, est, ut ego interpretor, diligentius, so er: celerius, id est negligentius. Zuletzt gibt er den Rath, vieles aus Cicero auswendig zu lernen, um einen großen Vorrath zum Verändern und Umgestalten zu haben. Ist es nicht jedem sinnigen Menschen unbegreiflich, wie Jemand so unumwunden und alles Ernstes seine äffischen Exercirübungen als Ideale klassischer Bildungsweise hinstellen kann? —

1) Ceux, qui ne pensent pas tant aux choses, qu'aux mots, réussissent souvent mieux en ces sortes d'écrits. Bibliothèque choisie par le Clerc. Tome XXV. 161 sqq.

2) Gesch. der Pädag. 1, 246 ff.

Und bei aller unseligen Mühe, es den Römern gleich zu thun, hört man dennoch schon früh große Klagen über Verfall der Latinität. Kaum der Hundertste, sagt Ferrarius, schreibt rein und fehlerfrei, kaum der Tausendste hat ein Urtheil über Latinität. — Und Vavassor: höchst selten sind die, welche wissen, was gut latein schreiben oder sprechen sei, und fast niemand ist der beides, oder auch nur eins von beiden könne. So klagten Caselius, Schelhammer u. a., man klagt seit dem 16ten Jahrhundert bis auf den heutigen Tag über wachsende Vernachlässigung und Verfall der[1] Latinität. Ja auch Sturm, welcher doch alles aufbot, um seine Schüler zur Virtuosität in römischer Eloquenz zu bilden, Sturm klagt schon, daß fast alle vor Einübung derselben zurückschräcken und nur wenige etwas leisteten. Er jammert über Barbarei seiner Zeit; barbarische Worte gebrauche man statt ächt lateinischer, alle Eleganz sei aus dem Grunde vertrieben. Caspar Scioppius schrieb selbst ein Buch, in welchem er den bedeutendsten Gelehrten, dem Joseph Scaliger, Casaubonus und Lipsius Barbarismen und Soloecismen nachwies. Scaliger insbesondere hatte sich in seinem berühmten Werke: de emendatione temporum so viele Schnitzer zu Schulden kommen lassen, daß Morus einen großen Theil seiner Vorrede zur zweiten Ausgabe jenes Werks nur mit Entschuldigen und Vertuschen der Fehler ausgefüllt hat. Vavassor wundert sich nicht so sehr, daß dem hitzigen Salmasius eine Menge Soloecismen entschlüpft seien, als daß Milton, da er dem Salmasius dieß vorwarf, selbst den Fehler begieng, drucken zu lassen: Salmasius vapulandum se praebuit.[2] — Aller Mühe ungeachtet, welche Ernesti sich, wie wir sahen, gab, um tadelfreies klassisches Latein zu schreiben, macht doch Fr. August Wolf[3] auf dessen Verstöße aufmerksam.

So war des Ideal der Imitatoren, so groß die Anstrengung demselben zu genügen, so unbefriedigend aber der Erfolg dieser Anstrengung.

Dennoch müssen wir zugeben, daß solche Anstrengung ein bestimmtes Ziel verfolgte, so lange Latein das sprachliche Element aller Wissenschaft blieb. Nun läßt es sich aber geschichtlich nachweisen, wie die alte Sprache seit der Reformationszeit, bestimmter: seit Luthers unübertroffener Bibelübersetzung, allmählich durch die Muttersprache zurückgedrängt ward. Immer weniger wurden der lateinischen, immer mehr der deutschen Bücher, an die Stelle der lateinischen akademischen Vorlesungen traten deutsche. Zuletzt entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts die deutsche Litteratur zu einer solchen Klassicität, daß die Meinung, jeder müsse durch Virtuosität im Latein *schreiben* seine

1) Viele Klagen aus der neusten Zeit hat Direktor Schmidt in seinem Wittenberger Gymnasialprogramm 1844 (S. 6) zusammengestellt, ebenso Petrenz, Meiring, Lauff u. a. in Gymnasialprogrammen.

2) Nolten. Lex. antib. 413.

3) Literarische Analekten 2, 487. Die Stellen sind durch J. A. E. bezeichnet.

image
not
available

leisesten Barbarismus als den gröbsten Soloecismus. Wie und wo wollt ihr die Grenze der Exemplification ziehen? — — Wir dagegen fragen: sollte es nicht möglich sein, diese Grenze zu ziehen, da man doch längst eine Grenze, einen spezifischen Unterschied zwischen einer lateinischen Schulgrammatik und einer Grammatik für gelehrte Philologen anerkannt hat? Hat man nicht analog längst schon zwischen grammatice und latine scribere unterschieden, jenes von Schülern, dieses aber meist nur von durchgebildeten Philologen verlangt? Nimmermehr kann diese Durchbildung, dieses sich Hineinleben in die alten Klassiker, was allein zum latine scribere befähigt, nimmermehr kann und darf dieß von Schülern durch kümmerliches Sammeln und Memoriren lateinischer Phrasen ersetzt, nie sollen sie zum bloßen Schein einer Fertigkeit im latine scribere dressirt werden. —

Hierauf erwiedern die Vertheidiger der feinen Stylübungen: es ist uns nicht sowohl um die Virtuosität im Lateinschreiben zu thun, als darum, daß von den Schülern die Eigenthümlichkeit des Latein und dessen spezifischer Unterschied vom Deutschen gründlich erfaßt werde. Dazu verhilft aber nichts so sehr, als ein verständiges, feines Uebersetzen aus ächt deutschen Originalen in ächtes Latein; auch dürfte nichts bildender sein, als so zur Vergleichung beider Sprachen angeleitet zu werden. —

Wir sind weit entfernt, den Werth einer solchen Sprachvergleichung anzufechten, aber wir können es nicht billigen, daß man Schülern etwas zumuthet, was Sache der Philologen vom Fach ist. Fachstudien gehören auf die Universität, auch die sprachlichen. Mit vollem Recht haben sich schon Schulmänner dagegen ausgesprochen, daß man auf Schulen häufig so unterrichtet, als wären alle Schüler bestimmt, Philologen zu werden, oder vielmehr, als wären sie es schon. — Sollen denn, fragt man hierauf, die Schüler gar nicht zu jener so bildenden Sprachvergleichung angeleitet werden? — Ja wohl sollen sie es, nur auf eine entgegengesetzte Weise, nämlich durch ein möglichst gründliches und treues Uebersetzen aus lateinischen Klassikern ins Deutsche. Solch Uebersetzen kann man mit Recht jedem Gymnasiasten der obersten Klassen zumuthen, das feine Uebersetzen aus dem Deutschen ins Latein nur den Philologen; jenes wie dieses verlangt eine stete, gründliche, durch die Uebersetzung beglaubigte Sprachvergleichung.

Daß es aber leichter sei, in die Muttersprache zu übersetzen, als aus derselben in eine fremde Sprache, hierüber dürften alle einig sein, etwa mit Ausnahme der sehr wenigen, denen die fremde Sprache zweite Natur geworden.[1] Warum es sei, kann hier nicht ausgeführt werden, nur soviel davon. Soll der Schüler eine Stelle, etwa aus Cicero, übersetzen, so sucht er den Sinn und den deutschen Ausdruck. Aber der Sinn steigt ihm in deutschen Worten auf, je tiefer er eindringt, um so treffender werden die Worte — den richtigen Sinn und den

1) Daher kommt es, daß so viele mit größter Geläufigkeit Bücher in fremder Sprache lesen, ohne im Stande zu sein, diese Sprache zu sprechen und zu schreiben. Vergl. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre 2, 246.

richtigen Ausdruck zu suchen und zu finden ist ihm Ein und dieselbe natürliche Operation. — Wie so ganz verschieden hievon ist seine Aufgabe, wenn er fein aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen soll. Er versteht den deutschen Satz, und die Frage ist: wie würde ein Römer, wie würde vor allen Cicero denselben lateinisch gegeben haben? Da sucht der Schüler unter seinen memorirten lateinischen Phrasen, welche wohl, wenn auch nur taliter qualiter passen möchte, stets auf der Hut, nihil veteri Latio inauditum vorzubringen. Was dem Philologen von Fach, der aus dem Vollen schöpft, eine anziehende Aufgabe ist, das ist für den Schüler eine unerfreuliche, unersprießliche Anstrengung. Um so widerwärtiger dürften ihm solche Uebersetzungen werden, als er merkt, daß er ihretwegen über die Maßen vieles, was ihn gar nicht interessirt, auswendig lernen muß. Sie verführen ihn auch beim Lesen der Autoren zu der verderblichen Phrasenjagd, welche ganz vom Eingehen in das Wesen derselben abzieht.[1]

Doch ich breche hier ab, und wiederhole, ohne Besorgnis, nach dem Gesagten mißverstanden zu werden: die Schüler sollen Latein schreiben zur Exemplification der Schulgrammatik, sie sollen in demselben Sinne, in derselben Absicht Latein schreiben, als Friedrich August Wolf rieth, auch Griechisch schreiben zu lassen.[2] „Immer, sagt er, habe ich durch eigene Erfahrung gefunden, daß man sich die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten einprägt, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowohl als syntaktische Redweisen — und hierin sehe ich keinen Unterschied unter alten und neuern Sprachen. Für jeden muß daher die Grammatik exemplificirt — in eigenen Ausarbeitungen — vor Augen liegen: also mögen in Tertia und Secunda solche Themata nützlich sein, aber größtentheils nur kurze Sätze, nichts hingegen, was auf Stil-Farbe Anspruch machen soll."

In diesem Sinne verfaßte man auch Schulbücher zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, sie exemplificiren die Grammatik und sollen zum gründlichen Verstehen der griechischen Klassiker dienen. Niemand denkt daran, den Schülern eine Fertigkeit beizubringen, etwa nach Xenophons Vorbild klassisch griechisch zu schreiben, analog dem herkömmlichen Abrichten zum Lateinschreiben durch stete Nachahmung eines Normalstilisten. Am wenigsten dachte Wolf an so etwas. „Griechisch, sagt er, lernt sich heut zu Tage nicht schreiben, wie Gesner, Ernesti, Dawes und mehrere Kenner, die es auch wohl versucht hatten, einsahen." — „Nie griechische Stilübung!" sagt er an einem andern Ort.[3]

Sollte aber jemand behaupten, alles Lateinlernen sei ungründlich, wofern man es nicht bis zur Virtuosität im Sprechen und Schreiben brächte, so müßte er ja diese Behauptung nothwendig auf das Erlernen aller und jeder Sprachen,

1) Vgl. Gesch. der Päd. 1, 246 sqq.
2) Wolf, Consilia scholastica, von Körte S. 112.
3) Ib. 113.

namentlich des Griechischen ausdehnen. Behauptet er aber, daß nur diejenigen den Homer, Sophokles und Plato gründlich verständen, welche mit Virtuosität griechisch schrieben, so leugnet er damit, daß die größten Philologen, daß Wolf selbst den Homer verstanden habe. —

Viele bedeutende Gelehrte, unter ihnen auch treffliche Philologen, erklärten sich gegen das anerkannt fruchtlose Streben: der Schul-Jugend das Schreiben und Sprechen eines klassischen Latein beizubringen; hören wir ihre Urtheile. —

Locke sagte: „Muß der Knabe in einer Schule Latein lernen, so sucht ihn vom Schreiben lateinischer Ausarbeitungen, Reden und Verse frei zu machen, sagt: es sei euch bloß darum zu thun, daß er einen lateinischen Schriftsteller verstehen lerne, nicht darum, daß er ein lateinischer Redner und Dichter werde."

Wenn der treffliche Johann Matthias Gesner erzählt, daß Christian Thomasius der erste gewesen, welcher auf einer deutschen Universität deutsche Vorlesungen gehalten, während bis auf ihn nur latein gelesen wurde, so fügt er hinzu: es sei dieß geschehen, damit die lateinische Sprache nicht ganz verdorben würde, da die Docenten ein gar zu schlechtes Latein gesprochen.[1] „Daher geschah es, fährt Gesner fort, daß gebildete Männer, welche latein verstanden, sich für das Deutsche erklärten und forthin deutsch zu lehren riethen, Halbbarbaren dagegen das Latein verfochten. Jetzt könnten selbst königliche Befehle die Gewohnheit, deutsch zu lehren, nicht abschaffen." Wenn der ausgezeichnete Philolog so zugesteht, das Lateinsprechen könne nicht mehr von den Vertretern deutscher Gelehrsamkeit gefordert werden, ja die Forderung, in lateinischer Sprache zu lehren, müsse der Latinität Verderben bringen, von wem darf dann Virtuosität im Lateinsprechen erwartet werden — etwa von Gymnasiasten? —

Eine preußische Verordnung vom Jahre 1811 verlangte freilich von den Abiturienten Lateinreden. „Lateinreden auch? frägt der competenteste Richter: Friedrich August Wolf. Dieß können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der Professor Eloquentiae, von Lehrern an Schulen kaum 6 unter 100."

Ebenso ironisch fertigt Wolf die ab, welche Lateinschreiben verlangen. „Das Schreiben in einer Sprache, sagt er, gehört nicht zum Begriffe des Studiums derselben. Man kann mit dem Alterthum bekannt sein, und ist doch nicht im Stande zu schreiben. — Die großen Kenner des Latein schreiben gewöhnlich schlecht." — „Zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben, sagt er an einem andern Orte, würden wenige gelangen, denn es gehört eine gar große Gewandtheit dazu, der Natur entgegen, die eigentlich jeden nur an eine Sprache wie an ein Vaterland gewiesen hat, sich zweier Sprachen bis zum Schreiben und Reden

1) Gesch. der Pädag. 2, 87 ff.

zu bemächtigen, und nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern weit aufthun, die keine solcher Forderungen selbst zu erfüllen vermögen."[1]

Mit diesen Aussprüchen Wolfs stimmt, von einer ganz andern Seite her, Jacob Grimm ganz überein. „Die Sprache, sagt er, ist unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt, und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart in die Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung (Sprechen und Schreiben). Man bezog nach Tzetzes darauf die doppelte Natur des Cecrops (*διφυής*), auf seine Kenntnis zweier Sprachen (*ὡς ἑλλάδος ἔμπειρος καὶ αἰγυπτίας γλώσσης*). Wirklich müßte jeder, der zwei Sprachen wissen will, doppelte Leiber und Seelen haben."[2]

Wie Wolf und Grimm haben sich deutsche Schulmänner geäußert. So Herr Rektor Hartung in Schleusingen.[3] „Uebungen im Lateinschreiben, sagt er, die als Stilübungen gelten, seien in der That nur mechanische Zusammenstoppelung aus einem armseligen Vorrathe von Wörtern, Floskeln und Redensarten mit Hülfe des Lexikons und der Grammatik." Hiermit übereinstimmend schreibt Herr Professor Wurm: „jeder, der Latein zu schreiben und lateinisch zu denken halbweg im Stande ist, frage sich: ob er nicht gleichsam als ein Doppelgänger aus sich selbst heraustreten, ob er nicht seine deutsche Natur verleugnen müsse, um ein Lateiner zu sein? Wen gemahnet es hier nicht an den alten Ennius, der drei Seelen zu besitzen sich rühmte, weil er Griechisch, Oskisch und Lateinisch verstand. Und Knaben sollten im Stande sein, sich so objectiv zu werden, als bei der Anwendung einer todten Sprache nothwendig ist? Gerade zu der Zeit, wo sie es zu werden anfangen, hören sie zu lernen auf. Ja ich behaupte geradezu, einem Knaben Latein bis zum Schreiben beibringen zu wollen, setzt die gründlichste Unkenntnis dieser Sprache voraus."[4]

Das Meiste, was Herr Wurm in seiner angeführten Schrift über das Lateinschreiben sagt, trägt das Gepräge, daß es aus verzweifelter Erfahrung eines Schulmannes hervorgegangen. Lateinschreiben, klagt er, sei bis heute die Basis des Gymnasialunterrichts, Alles werde auf den lateinischen Stil bezogen, eine

1) Wenn Wolf im Museum der Alterthumswissenschaft Fertigkeit im Lateinschreiben verlangt, so stellt er diese Forderung keineswegs an alle und jede Studierende, sondern nur an Philologen vom Fache.

2) Vgl. auch Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre 2, 237. Die gründlichen allgemeinen Erörterungen Benekes über den Unterricht in fremden Sprachen (2, 250 sqq.) begründen sein Urtheil über den Unterricht im Latein und im Lateinschreiben insbesondere.

3) Jahresbericht des Gymn. zu Schleusingen. 1839. S. 6.

4) Wurm L. c. S. 12.

lateinische Arbeit sei die Hauptbedingung bei Lossprechung vom Gymnasium. Man solle[1] „einzig Latein lernen, um es lesen und verstehn zu können," dann, weil die lateinische Grammatik eine Universalgrammatik für alle nachzulernenden Sprachen, weil Latein eine Vorschule der romanischen Sprachen sei. „Allen diesen Zwecken genügt es, schließt Herr Wurm, mit Abschaffnng des Schreibens auf den Gymnasien sich allein auf die Lectüre zu beschränken."[2] —

Was er aber vom Lateinschreiben sagt, das gilt doppelt vom Lateinsprechen, da der Schüler improvisirend die deutsch auftauchenden Gedanken augenblicklich entkleiden und fein lateinisch umkleiden soll.[3] Vermag er diese Operation nicht in der äußersten Schnelligkeit auszuführen, so geräth er in das peinlichste Lateinstottern, wofern er nicht, wie gewöhnlich, das Denken aufgibt, und dafür auswendig gelernte allgemeine lateinische Phrasen vorbringt, die überall und nirgends hinpassen.

Auf das Treffendste äußert sich Goethe über das Sprechen fremder Sprachen. „Soll ich französisch reden? sagt er; eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen wie man will, weil man immer nur das Gemeine, nur die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterscheidet den Dummkopf vom geistreichen Menschen, als daß dieser das Zarte, Gehörige der Gegenwart schnell, lebhaft und eigenthümlich ergreift und mit Lebhaftigkeit ausdrückt; jener aber, gerade wie wir es in einer fremden Sprache thun, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen bei jeder Gelegenheit behelfen muß."[4] Ganz mit Goethe übereinstimmend äußerte sich ein denkender, geistreicher Professor der Beredsamkeit, der von einem Zeitungsredacteur nach dem Inhalt seiner lateinischen Rede befragt, welche er am Geburtstage des Königs halten sollte, erwiederte: Schreiben Sie nur eine lateinische Rede; eine lateinische Rede hat keinen Inhalt."[5]

Zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben werden wenige gelangen, sagte Fr. August Wolf: ein anderer trefflicher Philolog, gefragt: wie viele jetzt lebende

1) Ebend. 35.

2) Herr Wurm begreift unter dieser Abschaffung gewiß nicht das oben charakterisirte Lateinschreiben zur Exemplification der Schulgrammatik. —

3) Es ist kaum nöthig zu erwähnen, daß unter Lateinsprechen nicht mündliches Uebersetzen einfacher Sätze begriffen ist, wie es schon in untern Klassen gewöhnlich zur Exemplification der Schulgrammatik geübt wird. Vom präsumirten Lateindenken der Schüler wird weiterhin die Rede sein.

4) Aus diesen Worten Goethes ergibt es sich, daß wir doch in einer Hinsicht die europäische Verbreitung des Französischen nicht als eine Bevorzugung desselben betrachten müssen. Die französische Sprache bietet nämlich einen Reichthum „gestempelter, hergebrachter Phrasen" für allerlei Gelegenheiten im Leben, und egalisirt dadurch „geistreiche Menschen und Dummköpfe." Darum ist sie so beliebt und verbreitet als ein willkommenes Surrogat des Denkens und der Bildung. Wie manche Hofdame mag sich durch fertiges Französischschwätzen über Goethe gedünkt haben!

5) Beneke 2, 241.

Gelehrte mit selbständiger Freiheit ein originelles Latein schrieben, antwortete: es dürften etwa drei sein. — Wolf sprach von Philologen — was würde er erst von Schülern gesagt haben? Es ist nicht daran zu denken, daß es diese zu einer wahren Fertigkeit bringen; nothgedrungen können sie höchstens zu einer unwahren nachäffenden Manier abgerichtet werden. Zur Fertigkeit in dieser bedarf es freilich nicht „zweier Seelen", vielmehr einer Verleugnung der deutschen Seele, Seelenlosigkeit ist nöthig. —

Diese Weise, unsere deutsche Jugend zum Lateinschreiben abzurichten, zeigt leider eine arge Rückwirkung auf das Deutschschreiben derselben, indem sie dieses ganz wie jenes behandeln lernt. Anstatt daß nämlich beim Schreiben in der Muttersprache die Gedanken in natürlicher Einfalt der Geistesrichtung und schaffenden Bewegung zu Worten sich gestalten, reifen und niedergeschrieben werden sollten, so sinnen die, durch lateinische Schulexercitien solchem natürlichen Erzeugungsprozesse Entfremdeten nur darauf, deutsche Phrasen zusammenzustoppeln, wie sonst lateinische. Kann ihnen Cicero nicht fürs Deutsche Normalstilist und Phrasenlieferant sein, so suchen sie einen deutschen Autor, um Ciceros Stelle zu vertreten, von dem sie deutsche Worte, Wendungen und Phrasen entlehnen können.

So bildet man die Schüler zu Manieristen in der Muttersprache, zu einem intellectuellen Pharisäismus, zu einem wesenlosen, gespenstischen Stile. Unzählige auf solche Weise in der Jugend Verbildete behalten zeitlebens jene kümmerlichen Schülerideale, liefern zeitlebens Schülerarbeiten, bleiben zeitlebens in dem Wahne: ihre Fertigkeit im Componieren erborgter, unverdauter Phrasen sei eben klassische Bildung! Wem anders als so geschulten, lateindeutschen Phraseologen gilt Goethes:

> Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
> Wenn es nicht aus der Seele dringt,
> Und mit urkräftigem Behagen
> Die Herzen aller Hörer zwingt.
> Sitzt ihr nun immer! Leimt zusammen,
> Braut ein Ragout von Andrer Schmaus,
> Und blast die kümmerlichen Flammen
> Aus eurem Aschenhäufchen raus.
> Bewunderung von Kindern und von Affen,
> Wenn euch darnach der Gaumen steht;
> Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
> Wenn es euch nicht von Herzen geht. . . .
> Ja eure Reden, die so blinkend sind,
> In denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt,
> Sind unerquicklich wie der Nebelwind,
> Der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt. —

Was meint der Dichter mit dem: Sitzt ihr nun immer! Leimt zusammen, braut ein Ragout von Andrer Schmaus — was andres als jenes, zuerst beim Zusammenleimen lateinischer Phrasen, dem Ragoutbrauen aus Cicero und Livius

einexercierte und dann gar aufs Zusammenleimen deutscher Phrasen übertragene todte Werk? Wie kranken vorzüglich viele unserer Prediger an derlei stilistischen Abnützungen, wie ermangeln ihre Predigten so ganz der neugeborenen Frische lebendiger Rede! Sind das nicht Nachwehen lateinischer Stilübungen? Möchte man nicht oft in Verzweiflung über solch wohlgesetztes Nichts zu weit gehen und wünschen: sie hätten nie Stilübungen gehabt, ihre erste rhetorische Regel wäre: sprich und schreib wie dir der Schnabel gewachsen ist.

„Nicht bloß bei seichten Homileten, sagt Herder, sondern selbst bei glücklichen Rednern muß man es oft beklagen, daß ihr Stil, gleich von seiner zarten Jugend an, sich nach dem Latein gebildet, daß der periodische Ceremonienzwang, der in Schulen von lateinischen zu deutschen Chrien steiget, noch manchmal bei den besten Gedanken durchblickt. — Ich will nur das ungeheure Vorurtheil bestürmen: Cicero ist ein Muster der Beredsamkeit, schlechthin und ohne Einschränkung; ihn nachahmen, heißt Original sein! und zehn solche hochtrabende Ausdrücke, nach denen man in unsern Schulen, wie man sich rühmt, junge Ciceronen bildet, und sie mit einem reinen gewässerten Stil zu einem lateinischen Perioden in ihrer lieben Muttersprache gewöhnet."[1] —

Dieser widerwärtigen Wirkung jener Uebungen völlig entgegengesetzt, ist der Einfluß, den ein sinniges Lesen der Klassiker auf den deutschen Stil hat. Sagte doch Wieland: „er habe aus den Briefen Ciceros deutsch schreiben gelernt," — von diesem Meister klarer Rede und adaequater Gedankenäußerung.[2] Daher ist auch das Uebersetzen aus den lateinischen und griechischen Klassikern sehr zu empfehlen. Es nöthigt zum Eindringen in den Sinn der Autoren und in den Geist der Sprachen, erprobt Verstehen oder Nichtverstehen und ist zugleich die beste Uebung in der Technik des Deutschschreibens. Diese Uebung nimmt die Productivität unreifer Schüler wenig in Anspruch, bildet dagegen ihre Receptivität; je mehr sie sich in den Autor hinein sinnen, um so treuer wird ihre deutsche Uebersetzung.

Zum Schluß mögen hier noch zwei Bemerkungen stehen. Es haben sich Stimmen vernehmen lassen: nur durch Lateinschreiben und -sprechen könne man den, die humanistische Bildung anfeindenden Realisten imponieren, da diese spottweise fragten: wie es doch komme, daß Studierende nach zehnjährigem Lateinlernen so gar keine Fertigkeit im Lateinsprechen und -schreiben zeigten? Durch Virtuosität im Lateinsprechen und -schreiben allein, durch solche handgreifliche Frucht der Gymnasialstudien, sei diesen Gegnern das Maul zu stopfen. —

Man irrt sich gewiß, wenn man glaubt, die Realisten würden sich durch solche Virtuosität beruhigen, ja imponiren lassen. Fragen würden sie vielmehr, wozu doch die mit so vieler Kraft- und Zeitverschwendung erworbene, ganz unnütze Fertigkeit? Mit wem will man sich denn, und zwar nicht zum eiteln Zeit-

1) Herder, Fragmente zur deutschen Literatur. Dritte Sammlung. S. 322. 329.
2) Beneke 2, 155.

vertreib, sondern nothgedrungen auf Latein verständigen? Warum wir französisch und englisch schreiben und sprechen lernen, werden sie sagen, das ist klar, warum aber jene latein, ist nicht abzusehen: sie müßten denn des Comenius Traum: Latein zur Universalsprache des Menschengeschlechts zu machen, realisieren wollen. —

Um der Realisten willen braucht man sich also nicht zu bemühen. Auch nicht in so fern, als manche fürchten, daß durch Beseitigung des Lateinsprechens und -schreibens einer realistischen Barbarei Thor und Thür geöffnet werde. Soll uns denn das barbarische Latein, welches man bei Disputationen hört, in Dissertationen und Examenarbeiten liest, soll uns dieß, soll uns Barbarei gegen Barbarei beschützen? Nimmermehr.[1] —

Eine zweite Bemerkung ist diese. Gäben die Gymnasien es auf, jenen übertriebenen Anforderungen in Bezug auf Lateinschreiben und -sprechen genügen zu wollen — was ihnen, wie allbekannt, doch nicht gelingt — so müßte dieß die größte Rückwirkung auf die ganze Methode des lateinischen Unterrichts haben. Zunächst würde man viel Mühe und Zeit sparen, vornämlich viel Mühe des Sammelns und Memorierens ciceronianischer Phrasen, um dieselben beim Lateinsprechen und -schreiben immer bei der Hand zu haben. Auch könnte man so grammatische Minutien beseitigen, die ebenfalls einzig um Sprechens und Schreibens willen anticipando erlernt werden, statt daß man sie sonst gelegentlich beim Lesen der Autoren an sich kommen ließe. Wie vieles höchst Seltene, ja Seltsame und Monströse, was Anfänger schon auswendig lernen mußten und müssen, würde selbst fleißigen Lesern der Klassiker zeitlebens nicht zu Gesichte kommen!

D e n g e w o n n e n e n U e b e r s c h u ß a n Z e i t s o l l t e m a n v o r z ü g l i c h f ü r d e n U n t e r r i c h t i m G r i e c h i s c h e n v e r w e n d e n, und beide klassische Sprachen, bei gleicher Berechtigung, möglichst gleich[2] behandeln. Gegenwärtig geben aber die Gymnasien, wie wir sahen, im Durchschnitt doppelt so viele lateinische als griechische Lehrstunden.

Wie wenige gehen daher von der Schule so vorbereitet ab, daß sie fortan im Stande wären, selbst leichtere griechische Klassiker mit einiger Fertigkeit, ohne stete Zuziehung des Lexikons, lesen zu können. Wer aber, dem es um

1) Vgl. oben die Ansicht Gesners.

2) Derselben Ansicht ist Beneke (2, 250) und Dr. Schmid, welcher sagt: „Es hat nun einmal auf den Gymnasien die lateinische Sprache das Recht einer lebenden und die Römische Literatur den sonst behaupteten Vorrang vor der Griechischen verloren.“ (Wittenberger Gymn. Programm 1844.) Insofern die Jugend zuerst Latein lernt, später das Griechische, daher zu diesem reifer und vorbereiteter kommt, insofern dürfte dem lateinischen Unterricht mehr Zeit zu widmen sein, als dem griechischen; dann auch, weil jeder des Latein deshalb mächtiger sein muß, als er es bei Studien aller Art und in weit höherm Grade als das Griechische nöthig hat. Das ergibt sich schon, wenn man einen Blick auf die europäische Culturgeschichte wirft. —

wahre Bildung, nicht um eiteln Schein zu thun ist, wer gäbe nicht im Mannesalter gern die gewöhnliche Stümperei im Lateinsprechen und -schreiben für die Fertigkeit im Verstehen griechischer Klassiker hin? —

II. Methoden des Lateinlehrens.

1. Diese Methoden verwandeln sich im Lauf der drei letzten Jahrhunderte.

WEnn sich das Ziel des Lateinlernens im Lauf der Zeit sehr veränderte, so mußte sich natürlich auch die Methode, der Weg zum Ziele gleichmäßig verändern.

Nach dem Wiederaufblühen der klassischen Studien strebte man, die Jugend zu entnationalisiren und zu völligen Römern zu bilden. Wie man dieß auf Schulen durchzusetzen suchte, zeigte die Einrichtung des Straßburger Gymnasii durch Sturm. Seit dem westfälischen Frieden ward jenes Bildungsideal durch neu auftauchende Bildungselemente sehr verdunkelt. Es kam allmählich dahin, daß man weniger die Fertigkeit, wie ein alter Römer latein sprechen und schreiben zu können, bezielte, als vielmehr Kenntnis und Verständnis der Römischen Klassiker. Wie sich gleichmäßig die Weise latein zu lehren sehr veränderte,[1] das ergab sich uns schon aus den verschiedenen Definitionen des Worts: Grammatik. Melanchthon definierte: Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio, und hiermit stimmen noch die Herausgeber der 1728 erschienenen Grammatica marchica überein, indem sie sagen: die Grammatica ist eine Kunst recht zu reden und recht zu schreiben. Otto Schulz gibt dagegen fast hundert Jahre später (1825) folgende Definition: die lateinische Grammatik ist eine Anweisung zur Kenntnis der lateinischen Sprache; sie zeigt, wie die allgemeinen Sprachgesetze in einer besondern Sprache, in der lateinischen, angewendet werden. Und Kühner definiert: Grammatik heißt die Anweisung zum richtigen Verständnis einer Sprache in Hinsicht auf Wort- und Redeformen. Diese Definitionen, sagte ich, zeigten schon, wie man vom praktischen Treiben des Latein, als Kunst des Sprechens und Schreibens zu einem theoretischen, Kenntnis und Verständnis bezweckenden, fortgeschritten sei.

2. Die Gegner der alten grammatischen Methode.

In Sturms Schule giengen Latein-sprechen, -lesen, -schreiben mit der Grammatik Hand in Hand, und zwar von der untersten Klasse an. Dagegen müssen

1) Gesch. der Pädag. 1, 161 sqq.

die meisten Lehrer schon im 16ten Jahrhundert und später das grammatische Element des lateinischen Unterrichts auf eine eben so harte als unverständige Weise hervorgehoben haben, das beweisen die Klagen bedeutender Männer über die Schulen; es mögen hier einige folgen.

Der Theolog Lubinus gab im Jahre 1614 das Neue Testament in drei Sprachen heraus, und kämpfte in der Vorrede zu diesem Werk aufs stärkste gegen den gewöhnlichen Unterricht. Es sei, sagt er, als hätte sich jemand mit aller Mühe eine Methode ausgedacht, qua praeceptores pariter ac discipuli non nisi immensis laboribus, ingentibus taediis, infinitis aerumnis et non nisi longissimo demum temporis intervallo, ad latinae linguae cognitionem, illi adducerent, hi adducerentur. Ein böser Genius, heißt es weiter, möge diese Methode durch Mönche eingeführt haben, deren Frucht er also schildert: Enascuntur non nisi Germanismi, soloecismi, barbarismi, latini sermonis abortus, dedecora . . . . Quid aliud institutio haec in scholis grammatica est, quam, studiorum remora, quam puerilis, imo juvenilis aetatis depopulatrix? quam liberalis mentis carnificina? quam denique optimorum ingeniorum e schola profligatrix? Auf derlei verwende man die schönste Jugendzeit, bis zum 20sten Lebensjahre. Dann spricht er von den unnützen, schrecklichen grammatischen Regelchen (praeceptiunculae), die man nach Kurzem gar nicht mehr brauchen könne. Dieß widernatürliche Einbläuen der Grammatik sei Schuld, daß Eltern und Lehrer von den Knaben gefürchtet und gehaßt würden; die Unnatur eines solchen Unterrichts mache auch die Lehrer hart. — Ueberhaupt sei der Unterricht per regulas et praecepta widersinnig.[1]

Ebenso sprach der treffliche Gerhard Vossius gegen den gewöhnlichen grammatischen Unterricht. Er sagt: Latinae linguae docendae rationem a vulgari aliam esse inveniendam, lubens agnosco; tantamque canonum et exceptionum molem, qua puerorum ingenia hodie obtunduntur, neutiquam necessariam, imo noxiam maximopere esse sentio. Quod utinam intelligerent, qui pueritiam in hujus artis praeceptis formandam suscepere. — Atque utinam hac sola parte peccaretur! Nunc illi etiam, qui, non exigua cura, omnia persequi sese studuerunt, immane quantum falsorum canonum coacervarunt, et tamen in tanta commentorum commentariorumque mole, plurima momenti maximi nec digito attigerunt. In seiner Schrift: de studiorum ratione, schreibt Vossius: Mox hauriet (puer) praecepta artis grammaticae, quae adeo sunt pauca, ut pagellis viginti liceat complecti. Vulgo multa inferciunt Grammaticae plane philosophica, quaeque a tenera aetate intelligi nequeant. Et haec vere carnificina: non quasi et ista non aliquando discenda sint, sed et

1) Numerantur, sagt Lubinus, in vulgatis apud nos Grammaticae compendiis, centum et octoginta artis vocabula, et plus eò: in Syntaxi septuaginta et amplius regulae cum tot exceptionibus, quae pleraque adeo obscura sunt, ut vix a grandioribus aetate, judicio et doctrina jam provectioribus, intelligi possint.

aetate inque studiis aliquantum provectis, ut sermonis etiam naturam et causas intelligant.[1]

Justus Lipsius klagt: daß er vom achten bis zum dreizehnten Jahre durch nugae grammaticae hingehalten worden sei.

Ebenso eifert Joh. Matthias Gesner in seiner Vorrede zu des Cellarius Grammatik gegen das unvernünftige grammatische Treiben. „Es sind leider, sagt er, tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, welchen die Grmmatik, d. i. das unvernünftige Auswendiglernen derselben zu nichts gedient, als ihnen einen unauslöschlichen Haß gegen das Studieren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu andern Verrichtungen desto untüchtiger zu machen.“ Es sei unverantwortlich, es ferner so gehn zu lassen.

Zuletzt wollen wir noch einen Ankläger aus der neuern Zeit, einen der ausgezeichnetsten Schulmänner, nämlich Meierotto hören.[2] „Man denke sich einen Knaben, sagt er, der durch zehn, zwanzig paradigmata von Deklinationen, durch eben so viel von verbis sich hindurchlernen muß, der dabei Regeln von der Formation, vom genere sich einprägen, der Anomalien zugleich mit der Analogie, so viel Ausnahmen bei kaum begriffenen Regeln, kurz, der allen Eigensinn und Widerspruch der Sprachlehren verdauen muß. Hier ist keine Freude für ihn, er soll Dinge, die wegen der Einförmigkeit ermüden, wegen der Widersprüche kaum auszustehn sind, vereinigen. Und dieß alles muß er einzeln für sich und stumm lernen, welches das Traurige des Geschäfts unglaublich vermehrt. Man sage mir nicht: es ist doch bisher geleistet worden; es halten es doch jährlich so viele Knaben nicht nur aus, sondern sie wetteifern auch darin. Ich weiß wohl, daß stärkere Furcht der Strafe, oder ein beständiges Treiben selbst über den großen Haufen etwas erhielt; oder daß da, wo es besser abgieng, ein Lehrer, der auf eine seltene Weise diese Methode zu beleben wußte, daß auch wohl aemulation, kurz immer etwas Aeußeres die Knaben mag gedrungen haben, sich angelegentlich also zu beschäftigen. Ich weiß auch, daß die Knaben es selbst nicht merkten, sich nicht darüber beschwerten, daß sie, das Zeichengedächtnis ausgenommen, sich aller anderen Seelenkräfte begeben müßten. Aber wie selten stellen Schulen solche Knaben auf, welche nach einem halben Jahre noch dieselbe Lernlust hatten, die dem Knaben so natürlich ist. Wie gewöhnlich bemerkt man dagegen, daß die lateinischen Stunden auch bei guten Köpfen die Marterstunden heißen.“[3]

1) „Alle Schriften von Gerh. Vossius, sagt F. A. Wolf, sind vortrefflich; gegen diese sind alle neuen Grammatiker unbedeutend.“

2) Joh. Heinr. Meierotto, Lateinische Grammatik in Beispielen. Berlin bei Fr. Nicolai. 1785. Zweiter Theil. S. X. ꝛc. Weiterhin werden wir sehen, wie Meierotto dem Uebel, welches er schildert, abhelfen wollte.

3) Man mißverstehe diese Urtheile Meierottos, Gesners ꝛc. nicht; sie sind nicht gegen den usus, sondern gegen den abusus der Grammatik gerichtet. Gegen die, welche die Grammatik hintansetzen, trat schon Melanchthon aufs Stärkste auf. Gesch. der Pädag. 1, 159.

Es könnten noch mehr Anklagen gegen die zur Caricatur ausgeartete grammatische Unterrichtsweise beigebracht werden, doch es sind deren genug; gehen wir nun auf die Methoden über, welche man an ihre Stelle setzen wollte.

---

3. Neue Methoden.

A. Man lerne Latein, wie man die Muttersprache erlernte.

Die Einen sagten, wir wollen uns nach der Weise richten, wie wir die Muttersprache erlernen, nämlich durch Uebung des Sprechens. Man verwies auf das Beispiel des Montaigne,[1] welchem der Vater einen Hofmeister gab, der mit ihm von früh auf latein, nur latein sprechen mußte. Auch ward es so eingerichtet, daß alle, mit denen das Kind in Berührung kam, einzig latein sprachen. „Ohne Kunst, ohne Buch, sagt Montaigne, ohne Grammatik und Regel, ohne Peitsche und Thränen hatte ich ein so gutes Latein gelernt, als mein Lehrer selbst verstand.“ Im siebenten Jahre las er nichts lieber als Ovids Metamorphosen, Latein war ja seine Muttersprache.

Locke[2] hätte gern denselben Weg eingeschlagen; lerne man doch französisch auf solche Weise, sagt er. Doch lenkt er mit der Bemerkung ein, daß man sich wohl Französinnen, aber keine alten Römerinnen für seine Kinder verschreiben könne, daher er eine andere Methode anräth, von welcher weiterhin gesprochen werden soll.

Das närrische Experiment, welches mit dem Knaben Montaigne gemacht wurde, dürfte von einzelnen Vätern, glücklicher Weise, schwer zu wiederholen sein. Dagegen dachte man darauf es mit Kindermassen auszuführen. Lubinus schlug deshalb vor ein coenobium, ubi omnes doctores, magistri, famuli et ministri, culinae etiam et cellae praefecti non nisi latina lingua atque ea pura et romana utantur; in quem locum delati adolescentuli sic linguam illam sicut olim Romae, addiscant, sola consuetudine, conversatione et usu.

Späterhin that Maupertuis den Vorschlag: eine lateinische Colonie zu stiften. — Es ist kaum nöthig über die Unausführbarkeit solcher Vorschläge ein Wort zu verlieren. Gerhard Vossius wünschte doch nur: es gäbe ein Volk, das Latein spräche. Dann hätten wir, sagt er, den gebahntesten Weg, Latein zu lernen. Aber fährt er fort, da man gegenwärtig sehr wenigen das Lob ertheilt, reines Latein zu schreiben, und noch wenigeren, rein zu sprechen, Regeln aber meist nur den schon einigermaßen vorgerückten eine Hülfe sind, Anfängern dagegen hinderlich fallen, so bleibt kaum eine andere Weise, unser Latein auszubilden, als die Alten zu lesen und ihnen zu folgen. —

1) Gesch. der Pädag. 1, 327.
2) Ebend 2, 106. 107

Wie Vossius ist auch J. M. Gesner dafür, Lateinsprechen allem grammatischen Unterricht vorauszusenden. Die Sprache, sagt er,[1] ist eher als die Grammatik, so ist es auch leichter, eine Sprache durch Gebrauch und Uebung ohne Grammatik zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein durch die Grammatik. Das Letztere ist unmöglich. — Aber, wie Vossius, und aus demselben Grunde wie dieser, nämlich aus Noth, nimmt auch Gesner den Rath zurück, Latein auf solchem praktischen Wege zu lehren. In hohen und niedern Schulen, sagt er, werde Alles deutsch gelehrt.[2] Wir sahen schon, daß er sich selbst, im Interesse für reine Latinität, entschieden gegen die barbarischen lateinischen und für deutsche akademische Vorlesungen erklärte. Factum est, fügt er hinzu, ut politi homines, qui scirent latine, starent ab lingua germanica, et hac in posterum docendum suaderent. Contra semibarbari pro ipsa Latina propugnabant.[3]

Wenn die Lehrer des Philanthropins, Wolke und Trapp, das Latein durch Sprechen beibringen wollten, so dürfte man sich wohl nicht auf ihre Autorität berufen.[4]

Hat F. A. Wolf Recht, zu behaupten: unter hundert Gymnasiallehrern könnten kaum sechs Latein sprechen, — so ist schon hiermit das Urtheil gegen die Sprechmethode gefällt. Ultra posse nemo obligatur.

B. Latein und Realien sind verbunden zu lehren.

Comenius.

Comenius schlug vor: Latein und Realien verbunden zu lehren; seine Janua und der Orbis pictus sind nach diesem Princip abgefaßt.[5] Beide Lehrbücher sind von den Einen sehr gelobt, von den Andern sehr getadelt worden. Unter den Lobenden ist ein Mann von Gewicht, J. M. Gesner. Er sagt:[6] Serviant discendi initiis libri e quibus simul cognitio rerum augeatur, quales sunt pro junioribus Comeniani. Comenianos eo nomine valde amo, imprimis Orbem pictum. Non quia sunt optimi, sed quia non habemus meliores.

Aus dem Orbis pictus prägen sich den Kindern leicht eine Menge Wörter ein, durch Abbildung dessen, was jedes Wort bezeichnet. So z. B. die Wörter

1) Vorrede zu Cellars Grammatik.

2) Isagoge 1, 98. 102. Daß Gesner verlangt: den Knaben schon früh kleine Sätze latein mitzutheilen, widerspricht offenbar dem Gesagten nicht.

3) Semibarbari, z. E. die Jesuiten. Gesch. der Pädag. 1, 273.

4) Am wenigsten auf die Autorität des realistischen Wolke. Sagte er beim Examen wirklich: Imitate Sartorem, wie Schummel erzählt, so beweist dieß genug gegen die Sprechmethode. (Aus Fritzens Reise rc. in der Gesch. der Pädag. 2, 228, wo ich unter Präsumtion eines Schreib- oder Druckfehlers: Imitamini setzte.)

5) Gesch. der Pädag. 2, 51. 63. 70.

6) Isag. 1, 112.

torrens, stagnum, mare, wenn der Knabe zugleich eine Abbildung vom Gießbach, Teich und Meer sieht.

Nur sollte der Orbis pictus nicht Dinge der neuen und neuesten Zeit befassen, nicht eine Menge moderner Künste und Gewerbe, wie z. B. die Buchdruckerkunst. Comenius nahm das Alles auf, weil nach ihm die Welt der Sprache adaequat der Realwelt sein, wo möglich keine Lücken haben sollte.

Gibt man dieß Motiv des Comenius auf, berücksichtigt man einzig die Realwelt der römischen Klassiker, und läßt alles hinweg, wovon die römische Welt nichts wußte, so würde der Orbis pictus mindestens um die Hälfte dünner und dennoch doppelt brauchbar werden.[1] —

Mehrere Gymnasien führten im 17ten Jahrhundert den Orbis pictus als Schulbuch ein, doch war der Gebrauch desselben nicht von Dauer. Beim Privatunterricht kann er gewiß mit Nutzen angewendet werden, besonders wenn die Knaben ein Vergnügen daran finden, das Buch für sich durchzunehmen. Doch wäre es immer nur als eine Hülfe zu betrachten, nimmermehr aber als ein ausreichendes elementares Lehrbuch.

C. Man verbinde die Methoden A. und B.

Einige riethen, die zwei charakterisierten Methoden möglichst zu verbinden. So lehre man ja den Unmündigen die Muttersprache, indem man ihnen bebestimmte Dinge zeige und zugleich benenne; man zeige z. B. dem Kinde eine Uhr und spreche zugleich den Namen Uhr aus. Statt den Text des Orbis pictus zu lesen, solle man mündlich den Dingen oder ihren Abbildern lateinische Namen geben, vielleicht selbst einige Phrasen nothdürftig bilden lassen.

D. Ratich und die ihm ähnlichen Methodiker.

a. Ratich.

Von einem ganz andern Gesichtspunkt gieng Ratich und seine Schule beim Lehren des Latein aus. Nicht mit der Grammatik ist der Unterricht zu beginnen, sagte Ratich, sondern mit dem Lesen eines Autors, aus welchem die Grammatik allmählich entwickelt werden muß.[2] Ratichs Normalautor war Terenz, der wohl neunmal und öfter vom Anfang bis zu Ende durchgenommen ward, so daß der Lehrer denselben zuerst interlinear übersetzte, dann von den Schülern ebenso nachübersetzen ließ. Darauf gieng man über zum Entwickeln des Grammatikalen aus dem Autor, zuletzt zu Imitationen desselben u. s. w.

1) Kugel-Höpflein wären z. B. nicht abzubilden. Vgl. Gesch. der Pädag. 2, 131, Anm. 2.
2) Ich verweise auf die ausführliche Charakteristik dieser Methode, Gesch. der Pädag. 2. 18.

b. Locke.

Auf ähnliche Weise zu verfahren, rieth Locke. Man solle,[1] sagt er, mit den lateinischen Fabeln Aesops den Anfang machen, dieselben mit einer Interlinearversion versehen, eine Fabel nach der andern wiederholt lesen und abschreiben lassen, bis der Schüler sie ganz verstehe. Die Regeln der Grammatik, weil sie aus der Sprache und nicht diese aus jenen hervorgegangen, sollen erst dann hinzutreten, wenn der Schüler einen gewissen Grad von Fertigkeit im Verstehen erlangt habe.

c. Hamilton.

In neuerer Zeit hat nun der Engländer Hamilton eine Methode erfunden, welche der von Ratich[2] ähnlich ist und großes Aufsehen erregte. Die Art, wie er auf das Lehren verfiel, ist zu charakteristisch für diese seine Methode, als daß sie unberücksichtigt bleiben könnte. Hamilton war Kaufmann.[3] Im Jahre 1798 zog er aus England nach Hamburg, und lernte bei einem französischen Emigrirten, Namens Angely, deutsch, unter der Bedingung, daß ihn sein Lehrer mit der Grammatik verschonen möchte, da er den Kopf von andern Dingen voll habe. Angely gieng darauf ein, übersetzte ihm eine deutsche Anekdote Wort für Wort ins Englische vor, und ließ sie von Hamilton nachübersetzen, der nach etwa 12 Lectionen ein leichtes deutsches Buch las, und sich später in Leipzig, lesend und sprechend, im Deutschen weiter übte. „Dieß, sagt Hamilton selbst, ist der Ursprung des Hamiltonschen Systems; aber damals dachte ich so wenig daran, Sprachlehrer zu werden, als ich jetzt daran denke, fliegen zu wollen.[4]

Später hatte er Unglück im Handel und gieng nach Nordamerika. Im Jahre 1815 kam er nach New-York und fing dort an, nach Angelys Weise im Französischen gegen starkes Hanorar Unterricht zu geben.[5] Mit steigendem Beifall lehrte er in Philadelphia, Baltimore und andern amerikanischen Städten. 1823 gieng er nach England zurück und versprach marktschreierisch in „einigen Wochen einen ganz unwissenden Schüler griechisch, lateinisch, französisch, italienisch und deutsch zu lehren." In Zeit von 18 Monaten hatte er 600 Schüler, und lehrte in mehrern englischen, schottischen und irischen Städten. 1831 starb er zu Dublin.

1) Ebend 2, 106.

2) Hamilton kannte wohl gewiß Ratichs Schriften nicht, ob Lockes?

3) Pfau, „der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot" 11.

4) Ebend. 12.

5) Er hatte schon im ersten Jahre 70 Schüler, deren jeder für 24 Stunden 24 Dollars zahlte.

Diese wenigen Züge aus Hamiltons Leben, die Art, wie er Lehrer, ja Aufsteller einer neuen Methode geworden, dürfte bei soliden Gelehrten und Schulmännern eben kein günstiges Vorurtheil für ihn erwecken. Scheint es doch, als wäre er nur darauf ausgegangen, die Schüler in kürzester Zeit zum oberflächlichen Verstehen und leidlich fertigen, mündlichen wie schriftlichen Gebrauch einer Sprache abzurichten. Die Grammatik tritt bei ihm sehr in den Hintergrund und zugleich die bildende Kraft des Sprachunterrichts. Es scheint eine Methode zu sein, ganz brauchbar um Commis voyageurs, reiche Leute, welche aus langer Weile reisen, und ähnliche Menschen für das Herumtreiben in fremden Ländern abzurichten.

So scheint es fast; doch hüten wir uns, zu schnell den Stab zu brechen, betrachten wir vielmehr zuerst näher, wie Hamilton selbst lehrte, dann: auf welche Weise seine Methode durch andere, besonders Deutsche modifiziert worden ist.

* * *

Hamilton legte beim Unterricht im Latein gleich anfangs ein lateinisches Werk, gewöhnlich das lateinische Evangelium Johannis zu Grunde, welches mit einer Interlinearversion versehen war. Diese Version mußte sich genau im Genus, Numerus, Casus der Substantiva und Adjectiva, so wie im Modus, Tempus und Person der Verben an das Idiom des Grundtextes anschließen, mit völliger Hintansetzung der Eigenthümlichkeit des Deutschen oder einer andern Muttersprache.

Beim Uebersetzen jedes einzelnen Wortes des Grundtextes kam es zur Frage: ob man die Bedeutung, welche das Wort in dem bestimmten Zusammenhange hat, oder dessen, wo möglich zu ermittelnde Grundbedeutung in die Interlinearversion aufnehmen solle? Die deutschen Hamiltonianer[1] „geben die etymologisch-erste, die Urbedeutung z. B. προςωπεῖον zu Gesicht statt Maske, γεωργὸς Erdwerker statt: Landmann, ἐκλαθόμενοι ausverborgengewesenseiende statt: welche vergessen haben oder vergessen habend.“ Hamilton selbst sagt: „In Philadelphia sprach ich zuerst für die Ansicht, daß die Wörter aller Sprachen, mit wenigen Ausnahmen, nur eine Bedeutung (die eigentliche oder Grundbedeutung) haben und sie sollten eigentlich immer durch das nämliche Wort übersetzt werden, welches gleichsam stellvertretend dafür ist zu allen Zeiten und an allen Orten.“

An einer andern Stelle äußert Hamilton: „Die Uebersetzung muß eine analytische, d. h. wörtliche sein, es muß dieselbe nicht die abgeleitete uneigentliche, sondern die ursprüngliche, eigentliche Bedeutung jedes Worts sein.“[2]

1) Pfau 23.

2) Pfau (27.) bemerkt jedoch, daß die Uebersetzungen Hamiltons seinem Princip nicht ganz entsprechen:

Ratich und seine Schule erklärten sich schon für das Uebersetzen der Worte nach ihrer etymologisch ersten Bedeutung.[1] „Die Signification, sagt ein Ratichianer, muß aufs genaueste genommen werden, nach dem Buchstaben die erste Bedeutung, so viel immer mehr möglich, die im Brauch ist, ungeachtet wie es klinge dem Sensu nach.“ Im Anfang des Prologs zur Andria, wenn es heißt: Poeta cum primum animum ad scribendum adpulit, übersetzt die Interlinearversion adpulit „er hat hinzugetrieben.“ — Und ganz übereinstimmend mit Hamilton heißt es weiter: „Und muß die Exposition nicht ändern, sondern jedes Wort, so oft es im ganzen Buche fürkommt, einmal dolmetschen wie das andre.“

Als Beispiel von Interlinearversion stehe hier die gegebene Uebersetzung vom Anfang des Evangelii Johannis:

Initio omnium rerum fuit verbum, verbum apud Deum fuit; Deus
(Im) Eingange aller Dinge war Wort, Wort bei Gott war; Gott
fuit verbum. Illud igitur verbum initio fuit apud Deum. Omnia
war Wort. Jenes also Wort (im) Eingange war bei Gott. Alle (Dinge)
ejus ope creata sunt. In ipso erat vita, quae vita
desselben (durch) Hülfe geschaffen sind. In selbem war Leben, welche Leben
hominibus lucis fons exstitit. Lucebat lux inter tenebras,
(den) Menschen der Licht Quell erstand. Leuchtete (die) Licht zwischen Finsternisse,
quae eam non comprehenderunt.
welche sie nicht zusammengriffen.

Die Fortsetzung aus dem Französischen ins Deutsche lautet:

C'était en elle qu'était la vie, et la vie était la lumière des
Dieß war in sie daß war die Leben, und die Leben war die Licht der
hommes. Et la lumière luit dans les tenèbres, et les tenèbres ne
Menschen. Und die Licht leuchtet in die Finsternisse, und die Finsternisse nicht
l'ont point reçue.
sie haben Punkt empfangen.[2]

Es stehe hier noch eine Probe aus Tafels Interlinearversion von Joh. 18, 25—27.

Pierre était là et se chauffait, et ils lui dirent: N'es-tu pas
Petrus war da und sich wärmte; und sie ihm sagten: Nicht bist du Schritt
aussi de ses disciples? Il le nia et dit: Je n'en suis
auch von seine Schüler? Er es verneinte und sagte: Ich nicht davon bin
point. Et l'un des serviteurs du pontife, parent de
Punkt. Und der eine von die Diener von den Hohenpriester, Verwandter von
celui à qui Pierre avait coupé l'oreille, lui dit: Ne
demjenigen zu welchen Petrus hatte geschlagen die Ohr, ihm sagte: Nicht

1) Gesch. der Pädag. 2, 23.

2) Kröger in Schwarz „Darstellungen aus dem Gebiete der Pädag.“ 362.

t'ai-je pas vu en le jardin avec lui? Pierre le nia
dich habe ich Schritt gesehen in den Garten mit ihn? Petrus es verneinte
encore une fois; et aussitôt le coq chanta.
noch eine Mal; und alsobald der Hahn sang.[1]

Bevor wir auf die Polemik eingehn, welche die Lehrbücher Hamiltons und der Hamiltonianer veranlaßten, wollen wir zuvor die Methode betrachten, welche vom Meister und von seiner Schule mit Hülfe der Lehrbücher befolgt wurde.[2]

Hamilton selbst übersetzte zuerst seinen Schülern wörtlich aus dem französischen Evangelium Johannis[3] ins Englische vor, und ließ sie dann nachübersetzen. Dieß geschah in einem ersten Cursus, andere Bücher behandelte er auf gleiche Weise in den zwei folgenden Cursen, im dritten gieng er zur Grammatik über, indem er die regelmäßigen und etwa ein Dutzend der, im täglichen Leben gewöhnlichsten, unregelmäßigen Verba mündlich einübte. Späterhin ließ er das Evangelium in correctes Französisch mündlich und schriftlich nachübersetzen. Nach sechs bis acht solcher Exercitien sollen die Schüler in der Regel keine Fehler mehr gemacht haben! „So fährt man denn fort, sagt Hamilton, das englische Neue Testament zu übersetzen, bis dieß der Schüler ohne weitere Hülfe des Lehrers allein kann; dann gibt man täglich irgend ein französisches Exercitium, sei es ein freundschaftlicher oder ein kaufmännischer Brief, oder eine Erzählung, bis der Stil auch frei von Anglicismen wird, deren Vermeidung am schwersten fällt und die sich erst nach und nach durch fleißige Lectüre beseitigen lassen." Hamilton selbst gibt das Ziel seines französischen Unterrichts, welches die Schüler zu erreichen pflegten, so an: „Sie lesen so fertig französisch wie englisch, können einen freundschaftlichen oder kaufmännischen Brief grammatisch richtig und mit Leichtigkeit schreiben, und wenn auch nicht fertig, doch correct sprechen."

Dieß Ziel des Hamiltonischen Unterrichts im Französischen beweist, daß es dem Manne hierbei wirklich nur um die kürzeste und leichteste Dressur zum französisch Sprechen und Schreiben zu thun war, eine Dressur, welche so viele einzig verlangen und nichts weiter. Er unterrichtete nur Erwachsene — vermuthlich meist vom Kaufmannsstande — welche an Hamilton, dem praktischen Kaufmann, ihren Mann fanden. —

Wie aber hielt er es mit dem Lehren des Latein, wobei jene Lebenszwecke ganz wegfallen? Er las und übersetzte auf gleiche Weise das lateinische Evangelium Johannis mit Anfängern, brauchte zum ersten Kapitel drei Stunden, in der vierten Stunde übersetzte er schon 50 bis 70 Verse. „In der zehnten Lection, sagt Hamilton, wird man finden, daß die Klasse das ganze Evangelium Johannis ohne Mühe übersetzen kann." — Auf der folgenden zweiten Bil-

1) Es erinnert dieß an Lessings Riccaut de la Marlinière, der jedoch weit besser deutsch spricht.

2) Wie Ratich und die Ratichianer verfuhren, sahen wir schon. Gesch. der Pädag. I. c.

3) Er ließ in Philadelphia die 3 ersten Kapitel mit Interlinearversionen drucken. Das Folgende meist nach Pfau.

dungsstufe, welche wieder 10 Lectionen befaßt, ließ er eine Epitome historiae sacrae lesen. Dazu gesellte er die Formenlehre, wobei er den Schülern eine Grammatik, die er hatte drucken lassen, in die Hände gab, jedoch nicht etwa zum mechanischen Auswendiglernen, da er dieß entschieden verwarf. Hierin stimmt er wieder mit dem Ratichschen Grundsatz: „Nichts soll auswendig gelernt sein.“[1]

Auf der dritten Stufe trat Syntax ein, Nepos ward gelesen; auf der vierten Stufe Caesar, auf der fünften und sechsten Virgil und Horaz, alle Autoren, den letzteren ausgenommen, mit Interlinearversionen.

„Fünf oder sechs Monate, sagt Hamilton, bei ununterbrochener Aufmerksamkeit des Schülers, wie des Lehrers, werden hinreichend befunden werden, jenem eine Kenntnis der lateinischen Sprache beizubringen, welche bisher noch selten das Resultat von eben so vielen Jahren gewesen ist.“ So weit gekommen, fährt er fort, können nun Uebungen im Lateinschreiben „in einem Cursus von zehn Lectionen betrieben werden, und die Schüler werden jetzt davon mehr Nutzen haben, als wenn sie nach der alten Methode in unsern Schulen ganze Rieße Papier voll schreiben müssen.“

Hamilton hatte folgende lateinische Bücher mit Interlinearversion drucken lassen: das Evangelium Johannis, Epitome historiae sacrae, Aesops Fabeln, Eutropius, Aurel. Victor, Phaedrus, Nepos, Caesar, 2 Bände Selectae (?) e profanis, Sallust, Ovid. metamorphos. und 6 Bücher der Aeneis. Nach einem Examen, das er mit Knaben von 10 bis 13 Jahren gehalten, schreibt er: „Hätte ich schon Uebersetzungen gehabt in der Weise, wie später (d. h.) Interlinearversionen), so müßten sie (im Lateinischen) während der 6 Monate, die der Cursus dauerte, die von mir später herausgegebenen 13 Bände — die eben aufgezählten — durchbekommen und verstanden haben.“ —

Wie viel wäre hier zu erinnern, auch abgesehen von den Prahlereien, welche so thöricht sind, daß sie in Hinsicht auf Sprache: Ignoranz, in Bezug auf Lehrkunst: Pfuscherei verrathen. — Vom Evangelium Johannis, dem mit Interlinearversion versehenen Anfangsbuche, soll späterhin gesprochen werden. Auf dieß Evangelium folgt die Epitome historiae sacrae, dann Nepos, Caesar, Virgil, Horaz; Johannes der Anfang, Horaz das Ende des Studiums! In 6 Monaten soll der Schüler auf dem Wege so viel lernen, als auf dem herkömmlichen selten in 6 Jahren gelernt wird. Nimmt er dann noch 10 Lectionen in den Kauf, so bringt er es in diesen zu einer größern Fertigkeit im Lateinschreiben, als man es in Jahren „nach der alten Methode in unsern Schulen“ bringt. Ja Hamilton unterwindet sich, mit Anfängern von 10 bis 13 Jahren binnen

1) Gesch. der Pädag. 2, 32. In der Praxis Ratichianorum hieß es: Tenta discipulos num in conjugationibus et declinationibus prompti sint; sed omnia e libro, non memoriter fiant, nec permittendum ut discipulus flexiones memoriter recitet. „Memorirt wird bei uns sehr wenig,“ schreibt auch Basedow.

6 Monaten 13 Bände lateinischer Schriftsteller so durchzulesen, daß sie dieselben verstehen. —

Wie erinnert dieß an Basedows Prahlereien,[1] ja Hamilton übertrifft Basedow; — vielleicht bona fide, da er nicht wie dieser studiert hatte, und deshalb nicht wußte, was er that. — Die deutschen Hamiltonianer hatten meist studiert, es stand daher zu erwarten, daß sie sachkundig und umsichtig, die Fehler ihres Meisters und Vorgängers würden vermieden haben. Einige sind wirklich eingelenkt, andere haben dagegen das Uebel vergrößert. —

Tafel[2] legt, wie Hamilton, das mit Interlinearversion versehene Evangelium Johannis für den Anfang zu Grunde. Dieß widerspricht einem Grundsatze der Naturforscher, dem: Fiat experimentum in re vili. Ernste Pädagogen: Klumpp, Schmid, Strebel u. a. sahen hierin einen Mißbrauch des Evangelii, welcher durch die fratzenhafte Interlinearversion noch gesteigert wird, von welcher ich Proben mitgetheilt habe. Diese dürfte sich den Schülern nur zu tief einprägen und dem spätern andächtigen Lesen das Evangeliums auf ärgerliche Weise hinderlich fallen. Man weiß ja, warum selbst fromme Menschen, und gerade diese dagegen auftraten, daß man das griechische Testament als Elementarbuch in Schulen brauchte. —

Der Grundgedanke des Hamiltonschen Systems ist nach Schmid:[3] „wer fremde Sprachen lehren will, muß 1) was den Stoff betrifft, dem Schüler gleich von Anfang an die Sprache als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorführen, also lauter Sprachganze, Sätze geben, und 2) was die Form der Mittheilung, die Methode betrifft, ihn die Gesetze der fremden Sprache möglichst selbständig erkennen lassen."

Betrachten wir zuerst den Stoff, die Sprachganzen, Sätze, welche dem Anfänger in fremder Zunge vorgelegt werden sollen. Dem König Belsazar wurde „Mene, Mene, tekel, upharsin" an die Wand geschrieben, es war ein Satz, den Belsazar nicht verstand, Daniel mußte ihm erst die unbekannten, räthselhaften Worte auslegen. Dem deutschen Anfänger sind lateinische Worte eben so unverständlich wie jenes Mene, Mene, daher ist es für ihn ganz gleichgiltig, ob sie Sätze bilden oder vereinzelt stehen.

Herr Director Meiring äußert sich in dieser Hinsicht sehr treffend gegen die Hamiltonianer.[4] Haben die Wörter nur im Satze Sinn und Bedeutung, sagt er, so hat hinwiederum der Satz nur im Organismus einer ganzen Rede,

1) Gesch. der Pädag. 2, 224.

2) „Die Sprachmethoden Hamiltons und Jacotots von Dr. L. Tafel." In der deutschen Vierteljahrsschrift. 1838. Drittes Heft. S. 179.

3) Schmid: Jahns Jahrb. 1839. XXV. 406 in Klumpps Rec. — Strebel: die Erziehungsanstalt zu Stetten, S. 48.

4) „Ueber das Vokabellernen im lateinischen Unterricht, vom Director Meiring, 1841." Programm für das Gymnasium in Düren.

Abhandlung &c. Sinn und Bedeutung; sonach dürfte auch er nicht isolirt dem Schüler mitgetheilt werden. Doch, abgesehen hievon, fährt Meiring fort, so kann jene Behauptung nur von der Muttersprache gelten, wo der Unterricht analytisch von einem gegebenen Ganzen auf die Theile fortschreitet. Nicht so beim Latein. Hier ist „statt der Unmittelbarkeit durchgängige Vermittelung statt des analytischen Ganges vom Ganzen auf die Theile, synthetischer Fortgang von den einzelnsten Theilen zum Ganzen. Der Schüler steht einem ihm völlig fremden Sprachgebilde gegenüber. Wie soll er auch nur den einfachsten Sätzen beikommen — die dadurch ausgedrückten Gedanken in eigener Seele erzeugen? Hätte er in seiner eigenen Gedankenwelt (Sprachwelt) vollkommen congruente Formen für die fremden Sätze, so wäre die Vermittelung ziemlich einfach: diese würden mit jenen vertauscht (übersetzt) und so . . . als ein Ganzes aufgenommen." Solche Congruenz gibt es nicht, oder höchst selten, „und selbst der Hamiltonismus, der sie durch Verzerrung der Muttersprache zu erreichen sucht, kommt nicht zum Ziele." Der Anfänger muß sich also „zuvörderst in das Verständnis aller Einzelheiten des Satzes hineinarbeiten"; es muß ihm sonach die Bedeutung des Worts (lexikalisch) und seiner Form (grammatisch) gegeben, Wort für Wort erklärt werden, bis man aus den einzelnen Wörtern den Satz zusammenstellt und durch die Muttersprache verständlich macht. „Wo ist da auch nur eine entfernte Aehnlichkeit, fährt Meiring fort, mit einer lebendigen und organischen Auffassung, wie sie bei der Muttersprache stattfindet? Was auch die Erfinder gewisser moderner Sprachmethoden träumen mögen, Leben und Unmittelbarkeit im Latein kann erst das Ziel einer höhern Unterrichtsstufe sein."

So urtheilt der verständige Schulmann. Er berührt hier einen Punkt, welcher durch Herrn Professor Schwarz in Ulm besonders gut ausgeführt ist, nämlich das Wesen der Interlinearübersetzung.[1] Kann denn, so ist die Frage, der fremde Grundtext wirklich ganz treu in die Muttersprache abgeprägt werden? Gleicht diese einem formlosen Teig, in welchem man von jedem Stempel einen genauen Abdruck machen kann? Keinesweges. Die Muttersprache hat ebensowohl eine Form, wie die lateinische, daher die deutsche Interlinearversion, anstatt ein getreuer Abdruck des lateinischen Originals zu sein, vielmehr dem Abdruck eines Wappens auf einem zweiten Wappen gleicht, in welchem sich die zwei Wappenbilder zu einer Mißgestalt confundiren. Ihr wollt den Schülern, sagt Schwarz, die ihnen noch fremde Sprache durch die ihnen fremd gemachte, das Unbekannte durch das ihnen unkenntlich Gemachte, das Latein durch das latinisirte oder barbarisirte Deutsch lehren, d. h. so viel als das Unbekannte durch das Unbekannte. —

1) „Apologie des Anti-Hamilton" von Christian Schwarz, Professor. 1838. Ulmer Gymnasialprogramm.

Tafel erklärt:[1] „einer der Hauptnerven der neuen Methode ist, daß die Bedeutung der Wörter nicht isolirt, sondern im Zusammenhang, in ganzen Sätzen und Perioden erlernt wird.“ An einer andern Stelle heißt es: „die Hamiltonische Methode stützt sich auf das von der alten Schule so wenig beachtete Gesetz der Ideenassociation, und bewirkt ihre Erfolge einestheils dadurch, daß sie den Wörtervorrath sogleich in ganzen Sätzen kennen lehrt und anderntheils die Grundbedeutung der Wörter beibehält, und die Sprache nicht nur nach Wörtern, Wortendungen, Wortstellungen, Satz- und Periodenbildungen, sondern auch nach ihren eigenthümlichen Sprachbildern aufs Sorgfältigste in der Muttersprache abprägt, so daß der Schüler sogleich ein Gesammtbild des fremden Idioms bekommt. Der Grundsatz der Uebersetzung der Wörter in die Grundbedeutung ist für das Sprachstudium vom größten Belang und noch lange nicht genug gewürdigt worden. Dadurch wird erst die eigentlichste und gründlichste Kenntnis der fremden Sprache angebahnt.“

Wir haben gesehen, daß der lateinische Satz dem deutschen Anfänger zuerst völlig unverständlich entgegentritt und ihm derselbe nur durch lexikalische und grammatikalische Erklärung des Einzelnen allmählich verständlich wird; eben so, daß die deutsche Interlinearversion nie ein treues Abbild, Facsimile des lateinischen ꝛc. Originals sei, ja nicht sein könne.

Betrachtet man die citierten Worte Tafels näher, so tritt uns in denselben überdieß eine völlige Contradictio in adjecto entgegen. Einmal nämlich wird der Methode nachgerühmt, daß sie (mit Hülfe der Interlinearversion) dem Schüler nicht die Bedeutung isolirter Wörter, sondern ihren Sinn nach dem Zusammenhang, nach ganzen Sätzen gebe, zugleich aber: daß sie in der Uebersetzung die Grundbedeutung der Wörter beibehalte. Es wird sonach einmal geltend gemacht, daß dem Schüler der Sinn jedes Worts durch dessen Stellung und Bedeutung in der ganzen Periode klar, daß es ihm nicht isolirt hingestellt werde, und zweitens, daß dennoch jedes lateinische ꝛc. Wort, es komme vor in welchem Satz es wolle, immer durch ein und dasselbe, seiner Grundbedeutung entsprechende deutsche Wort übersetzt sei. Wie aber werden doch die meisten Wörter höchst selten in ihrer Grundbedeutung gebraucht; bei wie vielen ist diese schwankend oder ganz unbekannt; noch bei andern Wörtern liegt eine lange Entwicklungsgeschichte zwischen ihrer Grundbedeutung und der abgeleiteten im bestimmten Satze! Man vergleiche nur die oben mitgetheilten Interlinearversionen Tafels! Wenn er: ne t'ai-je pas vu, übersetzt: nicht dich habe ich Schritt gesehn, oder Je n'en suis point: ich nicht davon bin Punkt — so wird dem Schüler durch solche Uebersetzung einmal kein Satz gegeben, denn ein Satz muß doch vor allen Dingen irgend einen Sinn haben. Da dieser fehlt, so kann der Schüler nicht den, aus dem Sinn des Satzes sich ergebenden Sinn der Wörter pas und

1) L. c. 173 und 175. Uebereinstimmend mit den schon citirten Aeußerungen Schmids.

point kennen lernen. Er würde aber auch nur bei sehr gelehrten Studien, welche man bei ihm nicht voraussetzen kann, die Verwandtschaft jener Partikeln mit pas: passus und point: punctum, erfahren — aus den gewöhnlichen Lexicis und Grammatiken erfährt er sie nicht. Jedenfalls gehört die Grundbedeutung nur dann in die Interlinearversion, wenn das Wort an der bestimmten Stelle wirklich in der Grundbedeutung gebraucht worden ist.

Eine antike Statue stellt den Achilles nackt, das behelmte Haupt sinnig gesenkt, dar. Was würde man sagen, wenn ein Künstler sich anschickte, das Piedestal der Statue mit Basreliefs zu verzieren, auf denen er den Helden zwar in den verschiedensten Situationen — unter den Mädchen, im Zelte weinend, im Kampfe mit Hector — abbilden, aber dennoch durchaus den Ausdruck und die Stellung der Statue möglichst festhalten wollte? Würden wir dieß nicht für widersinnig und unmöglich erklären? Und ganz so widersinnig ists und eben deshalb dem sinnigen Menschen unmöglich, die Grundbedeutung eines Worts in den verschiedensten Sätzen, — in den verschiedensten Situationen des Worts — festhalten zu wollen. —

Zum Schluß noch ein Wort über die Art, wie die Hamiltonianer aus dem zu Grunde gelegten Autor Formenlehre und Syntax abstrahiren. Ich zweifle sehr, daß man z. B. aus dem Evangelium Johannis ein einziges Paradigma zusammenstellen könne, sei's immerhin in den verschiedensten, demselben Paradigma zugehörigen Wörtern. Was bleibt dann übrig, als bald eine die Lücke ausfüllende Grammatik zu Hülfe zu nehmen. So geschah es im Institut zu Stetten schon im ersten halben Jahre, wo auch die Paradigmen von den Schülern genau eingeübt wurden. Abstrahirt man durchaus die Grammatik aus dem Autor, so ist an keine wissenschaftliche und methodische Ordnung zu denken; das Gewöhnlichste zögert aufzutreten, das Ungewöhnlichste drängt sich oft vor. Als Beispiel dieß. Marx gab im Jahre 1822 eine Anleitung heraus „den Unterricht des Griechischen mit der Odyssee zu beginnen," deren ersten Gesang er mit Interlinearversion drucken ließ. Das dritte Wort ist ἔννεπε, von welchem Buttmann in seiner Grammatik sagt: es sei „sehr anomalisch", weshalb er auf „eine genauere Erörterung" desselben in seinem Lexilogus verweist. Da findet denn der Anfänger mehr über das dritte griechische Wort, welches ihm zu Gesicht kömmt. — Sapienti sat! —

d. Jacotot.

Zu Dijon geboren, in der Pariser polytechnischen Schule gebildet. Zuerst Advokat, ward er nach einander: Professor der Humanitätswissenschaften, Capitain der Artillerie, Sekretair im Kriegsministerium, Substitut des Direktors der polytechnischen Schule, Professor der Sprachen und Mathematik in Paris, endlich im Jahre 1818, Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen.

Hier schrieb er das Werk: „Enseignement universel.“[1] Bald entstanden in Brüssel, Antwerpen, Löwen ꝛc. Anstalten, in welchen nach seiner Methode unterrichtet ward. Man stritt für und gegen dieselbe;[2] Engländer, Franzosen, Nordamerikaner kamen nach Löwen, um sie kennen zu lernen.

Im Jahre 1840 starb Jacotot in Paris.

Jacotot stellte zwei Principien auf, welche viel besprochen worden sind. Das erste lautet: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz.“[3] „Es gibt also keine Genies, sagt er, keine Dummköpfe, keine angeborne Kunst und Wissenschaft. Die Menschen sind nur durch den Willen verschieden. Der vernünftige Mensch kann Alles leisten, wozu er den Willen hat, und nur die Trägheit des Menschen ist an der Unwissenheit desselben Schuld.“

Es lohnt nicht, das Falsche dieses Princips erst darzuthun. Daß ein Lehrer, welcher meint: es fehle seinen schwächsten Schülern nur am guten Willen, wenn sie es den Besten nicht gleich thäten, daß dieser jene Schwachen ungerecht behandeln muß, ist klar.

Das zweite Princip lautet: Alles ist in Allem. Deshalb solle und könne der Schüler etwas lernen und darauf alles Uebrige beziehn.[4] „Diesem Grundsatze gemäß verlangt Jacotot, man solle bei jedem Unterrichtszweige eine gewisse Grundlage dem Gedächtnisse einprägen, auf welche man alles Uebrige, wenigstens in der bestimmten Wissenschaft zurückführen könne. Diese Grundlage müsse nun immer wiederholt, immer von Neuem betrachtet, immer müssen neue Reflexionen darüber angestellt werden, um diese Grundlage in allen ihren Beziehungen und Verhältnissen aufzufassen.“ Weiterhin solle man Neugelerntes mit dem früher Erlernten vergleichen, „wodurch sich das Alte als in dem Neuen und das Neue als in dem Alten enthalten, kund gebe.“

Ferner behauptete Jacotot:[5] „Jeder Mensch habe von Gott die Fähigkeit erhalten, sich selbst zu unterrichten, und bedürfe also keines explicirenden Lehrers.“ Diese Behauptung, nach welcher alle Lehrer eigentlich unnütz sind, wird noch verstärkt; ein explicirender Lehrer schadet, sagt Jacotot, weil die eigne freie Geistesentwickelung des Schülers durch ihn gehemmt wird.[6] Da drängt sich die Folgerung auf: es dürfte der Lehrer den Vorzug verdienen, welcher das Expliciren ganz unterlasse, auch wohl gar nicht verstehe. Wirklich äußert Jacotot: „den

1) Universal-Unterricht oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode von Joseph Jocotot, übers. von Krieger. Zweibrücken 1833. — Vorzüglich folge ich der Schrift: „J. Jacotot's Universalunterricht, nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung dargestellt von Dr. Hoffmann, Prof. in Jena. Jena 1835.“

2) Gegen Jacotot waren: das Journal de Paris, die Gazette de France und die Quotidienne. Pfau 1802.

3) Tous les hommes ont l'égale intelligence. Hoffmann 7 sqq.

4) Ebend. 19. Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste

5) Ebend. 21.

6) Ebend. 22.

Universal-Unterricht habe keiner begriffen, welcher sich nicht für fähig halte, seinen Sohn in Dingen zu unterrichten, die er selbst nicht versteht. . . . Er beruft sich dabei auf seine Erfahrung; denn er habe Holländisch und Russisch gelehrt, was er nicht verstanden; er habe in der Musik unterrichtet, die er jetzt noch nicht könne."

Dieß erinnert an den alten Vers:

Hans Voß heißt er,
Schelmstück weiß er,
Was er nicht weiß, das will er lehren. —

Die heuristische Methode ist von Jacotot zur äußersten Caricatur getrieben. Er gibt z. B. dem Anfänger, der noch keine Buchstaben kennt, den gedruckten Satz: Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde, und die Erde war wüste und leer. — Diese Worte liest er ihm zuerst vor; dann fordert er ihn auf, das Gedruckte genau anzusehen und „darüber nachzudenken, d. h. hier: aufzusuchen, was er in demselben Gleiches oder Aehnliches finde." Der Schüler, fährt er fort, „wird bald erklären, daß er die Zeichen A (in Am und Anfange) für gleiche erkenne, ebenso die Zeichen E (in Erde), die Zeichen e (bei Anfange, Himmel, Erde, die, leer) ꝛc. Er wird durch passende Fragen aufgefordert, sagen, daß diese Zeichen überall auf dieselbe Weise ausgesprochen werden, und findet so durch Vergleichung dieses und mehrerer Sätze mit einander, alle Laute selbst, wozu ihm allmählich die Namen gegeben werden mögen." [1]

Wenden wir uns jetzt zu der Methode, welche Jacotot beim Lehren fremder Sprachen vorschreibt.

Er legte im Französischen den Telemach zu Grunde als den Normalautor, im Lateinischen aber eine Epitome historiae sacrae,[2] welcher Nepos, dann Horaz folgte. Diese Lehrbücher waren nicht — wie die Hamiltonschen — mit einer Interlinear- sondern mit einer Lateralversion versehen, daher der Jacototsche Schüler den Grundtext nicht Wort für Wort, vielmehr Periode für Periode mit der Uebersetzung verglich. Bei Hamilton lernte er die Bedeutung der einzelnen Wörter, die ihm meist wunderlich durch einander gewürfelt, ja in vielen Fällen sinnlos erscheinen mußten, daß er sie selbst nicht mit Hülfe des Lehrers in verständliches Deutsch umzusetzen vermochte. Jacotots Schüler hat die umgekehrte Aufgabe. Die Periode der Lateralversion ist in verständlichem Deutsch; nun soll er aber herausbringen, welcher lateinischen Periode des nebenstehenden Grundtextes sie entspreche, und dann auch herausfinden, welche einzelne lateinische Worte zu den einzelnen der deutschen Uebersetzung gehören. Das heißt dann heuristische Methode! — Jacotot lehrt nämlich,[3] wenn man sich überzeugt habe, daß der Schüler für die Sätze der fremden Sprache die entsprechenden der

1) Ebend. 32. 33.
2) Wahrscheinlich dieselbe epitome, deren sich Hamilton bediente.
3) Hoffmann 112 sqq.

Uebersetzung richtig anzugeben wisse, dann solle ihn der Lehrer hinsichtlich der einzelnen Worte so prüfen, daß er sich die mehrmals vorgekommenen in einzelnen Sätzen nachweisen und daraus ihre Bedeutung erklären lasse. Hier ein Beispiel solcher Prüfung. „Welche Wörter, frägt der Lehrer, sind sich in den ersten Sätzen des Telemach gleich? Der Schüler antwortet: pouvait und pouvait und in der Muttersprache kommt das Wort konnte zweimal vor, es muß pouvait also durch konnte ausgedrückt werden.“ — Auf ähnliche Weise soll der Schüler die Formenlehre aus dem Gelesenen allmählich zusammen rathen. „Es bietet sich z. B. das Wort creavit neben vocavit dar; der Schüler bemerkt, daß in der Uebersetzung in der Muttersprache die vergangene Zeit ausgedrückt ist, und er wird durch Vergleichung herausbringen, daß diese in der Sylbe av angedeutet sei, und so hat er die Bedeutung der Sylbe av errathen.“[1] —

Wie aber soll der Schüler errathen, wenn kein Wort und keine Sylbe wiederholt vorkömmt? Ist doch dieß Errathen in jeder Hinsicht ein kümmerliches Ding, das nirgends ausreicht; ein tappiges, kindisches Blindekuhspielen. —

Beim Französischen legte Jacotot, wie erwähnt, den Telemach zu Grunde. „Täglich ließ er diejenigen Zöglinge, welche im Auswendiglernen des Telemach noch nicht bis über das dritte Buch vorgeschritten sind, alles Gelernte wiederholen; diejenigen aber, welche schon den ganzen Lerncursus durchgemacht haben, welche also die ersten 6 Bücher des Telemach auswendig wissen, täglich einige derselben hersagen, so daß die ersten 6 Bücher wenigstens zweimal in der Woche repetirt werden.“[2] In einer enggedruckten Octavausgabe des Telemach nehmen die ersten 3 Bücher 63 Seiten, die ersten 6 aber 119 Seiten ein. Beim Unterricht im Latein rc. wird „mit dem Auswendiglernen des zu Grunde gelegten Buchs, nebst Uebersetzung, fortgefahren, bis man etwa so viel als die ersten 6 Bücher des Telemach auswendig weiß.“[3]

Welch' eine entsetzliche geisttödtende Gedächtnismarter! wird der Leser denken. Mit nichten, ist die Antwort der Anhänger Jacotots. Ja, wenn man sonst „einige Stücke in der fremden Sprache auswendig lernen ließ, sagt Hoffman,[4] so geschah dieß bloß nach den Worten, niemals mit Geist, so daß Reflexionen darüber angestellt worden wären.“ O diese Reflexionen! Nur ein Beispiel. Der Lehrer verlangt:[5] es solle ihm der Schüler die wahre Bedeutung der Wörter Weisheit und Tugend sagen. Beide Wörter, antwortet der Schüler, drücken die Liebe des Guten, den Abscheu vor dem Laster aus. Lehrer: Warum das? Schüler: Es kommt mir so vor. Lehrer: Schlecht. Warum den Abscheu vor dem Laster? Schüler: Wer das Laster nicht verabscheut, kann nicht tugendhaft sein. Lehrer: Du befolgst nicht unsere Methode. Ich frage dich, welche Thatsachen deines Buchs (des Normalbuchs: Telemach) haben dir diese Reflexion geboten, wo hast du die Wörter Weisheit und Tugend in dem Sinne gebraucht gesehen, den

1) Ebend. 115. — 2) Ebend. 59. — 3) Ebend. 109. — 4) Ebend. 97. — 5) Ebend. 126.

du ihnen gibst? Du erfindest, du schreibst aus dem Gedächtnisse, aus Inspiration, aus Genie; das taugt nichts in unsere Methode; gib Acht, du spielst Lotterie. . . . Wo hast du gesehen, daß das Wort Tugend den „Sieg über die Leidenschaften, welche des Menschen Herz erschüttern," bedeutet? Schüler: Telemach hegte Leidenschaften auf der Insel Cypern. Lehrer: Gut. Warum, „welche erschüttern"? Schüler: Er war erschüttert, denn Fenelon vergleicht ihn einer Hindin, die den Pfeil überallhin mit sich trägt. Lehrer: Wohl. Aber warum „des Menschen Herz"? Schüler: das ist ein gebräuchlicher Ausdruck. Lehrer: Beweise es. — Der Zögling zeigt das in diesem Sinne gebrauchte Wort in einer Stelle des Buchs. Der Lehrer: Sehr wohl. (?) —

Das im Normalautor Gelesene wird von den Schülern nacherzählt, nachgeahmt, umgebildet — überall ist Gelegenheit zu Reflexionen, zu den alleroberflächlichsten, langweiligsten sogenannten Verstandesübungen. Da nach Jacotot Alles in Allem, so findet er alles Mögliche aus dem Telemach heraus oder trägt es vielmehr hinein. —

Doch lassen wir der Art Reflexionen und fassen wir den eigentlich sprachlichen Unterricht ins Auge. Jacotots Schüler lernte, wie wir sahen, einen großen Theil der Epitome historiae sacrae auswendig. Aber, sagt Jacotot, „er weiß die Epitome nicht bloß (auswendig), er versteht sie mit Hülfe der Uebersetzung, die er in Händen hat. — Ein Mensch, der die Epitome weiß, spricht Lateinisch, mag es gut oder schlecht sein, und er studirt doch erst zwei Monate. Er kann nicht nur sprechen, sondern er versteht, was man ihm sagt. . . . Vielleicht enthält die Epitome die ganze lateinische Sprache, und man kann mit den dort befindlichen Zeichen Alles sagen, was man denkt. — Wenn ihr die Epitome inne habt, so versteht ihr lateinisch."!! — Gewiß, da ja „Alles in Allem." —

Wir sahen, wie Jacotots Schüler anfangs aus der Epitome Wortbedeutung und Formenlehre errathen mußte, der weiter Geförderte soll aus ihr, wie Hoffmann berichtet, „die Grammatik verifiziren, d. h. die Richtigkeit der in einer Grammatik aufgestellten Regeln untersuchen und bestätigen. Dazu, fährt Hoffmann fort, nimmt man eine beliebige Grammatik, in welcher die Regeln bis auf das Genaueste ausgeführt sind. Diese werden durchgelesen; der Schüler kennt schon die Thatschen, auf welche sie sich beziehen, und er braucht bloß die Kunstsprache des Grammatikers hinzu zu lernen, so besitzt er die lebendigste und deutlichste Anschauung der grammatischen Regeln, wie sie vielleicht kaum ein guter Grammatiker gegenwärtig hat, wenn sein Sprachgebäude nicht vor ihm liegt. Ja der so unterrichtete Schüler, welcher selbst die Wörter in ihre Sylben aufzulösen und diese, ihrer Composition nach, zu vergleichen gewöhnt und geübt worden ist, wird noch außerdem manche subtile Bemerkung aus seinem Innern entwickeln und durch angeschaute Thatsachen bestätigen können; und was das Vorzüglichste ist, er wird die Regeln genau beobachten und be-

folgen." — Goethe sagt einmal: „Möchten unsere Nachfolger, was ihre Vorfahren gethan, vervollständigen oder, wie man unhöflicher zu sagen pflegt, berichtigen." Er spricht von Männern, die nachfolgen, und dennoch sagt ihm das „Berichtigen" nicht zu. Was würde er aber von Lehrern denken, welche sich einbilden, durch ihre thörichte Methode Knaben zu befähigen, über Buttmann und Lachmann zu richten, ihre Grammatiken zu „verifiziren", kurz sie zu übertreffen. Ein solches Verführen der Jugend zur Naseweisheit ist mehr als thöricht, es ist sündlich. —

Wenn Jacotot den lateinischen Unterricht mit der epitome historiae sacrae beginnt, darauf Nepos, dann Horaz folgen läßt, so verräth dieß, wie seine ganze Methode des Sprachunterrichts, daß er seinem Ausspruch getreu bleibt: man müsse in Dingen unterrichten können, die man selbst nicht verstehe.

Es kann nur Wunder nehmen, daß Andre, trotz dieses Ausspruches, als Schüler in der Unterrichtskunst zu Jacotots Füßen sitzen.[1]

e. Ruthardt.

Privatgelehrter in Breslau. Er ließ zuerst 1839 einen „Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Methode die klassischen Sprachen zu lernen" als Manuscript drucken. Im Jahre 1841 gab er ein größeres Werk heraus: „Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa."

Ueber Ruthardts Methode erschien ein Votum, wahrscheinlich von einem sächsischen Schulmanne. Dieser urtheilt: „Ruthardts Methode ist, um es kurz zu sagen, die nüchtern gewordene oder zur Besinnung gekommene Jacototsche."[2]

Ebenso sagt Pfau:[3] „Wie nahe verwandt Ruthardt und Jacotot sind, muß jedem einleuchten, auch wenn er nur des letztern Vorrede zu seinem Buche über den Universal-Unterricht liest, wo es unter anderm also heißt: laß deinen Zögling ein Buch lernen, lies es selber oft und prüfe, ob der Zögling versteht was er weiß (?); verschaffe dir Gewißheit, daß er es nicht mehr vergessen kann;

1) Aus Hoffmanns Buche ersieht man, wie seltsam roh und anmaßend Jacotot über den Unterricht in andern Gegenständen spricht. So (S. 133) wenn er dem Schüler versichert: „er, der Schüler, könne es durch fortwährenden Fleiß dahin bringen, daß seine Schauspiele gefielen und zu den bessern, ja den besten gerechnet würden." Es kommt ja nach Jacotot nur auf den Willen an, so thuts der Schüler dem Shakespeare gleich. In der Geschichte kann man, nach Jacotot, nichts Neues lernen, nichts, was man nicht aus Betrachtung des gewöhnlichen Lebens oder des Normalbuchs entnehmen könne. (S. 149.) Beim arithmetischen Unterricht läßt er einen kurzen Abriß der Arithmetik auswendig lernen ꝛc.

2) „Votum in Sachen der Ruthardtschen Methode .... mit Rücksicht auf deren Einführung in die sächsischen Gymnasien. Leipzig, Barth 1844." S. 15.

3) l. c. 143.

gib ihm endlich Anweisung, alles was er in der Folge lernt, auf ein Buch zu beziehen; das ist Universalunterricht."

Ruthardt selbst führt Jacotots Ausspruch an: „lerne ein Buch recht und beziehe darauf alle andern." „Auch ich bin, fährt er fort, im Wesentlichen von diesem Punkt ausgegangen."[1] Dennoch, sagt Ruthardt, sei der von ihm eingeschlagene Weg vom Jacototschen ganz verschieden.

Untersuchen wir genauer, worin Ruthardt mit Jacotot übereinstimmt, worin er von ihm abweicht. Er stimmt darin überein, daß er ein Buch — die Loci memoriales — beim Unterricht zu Grunde legt und dieses in vieler Hinsicht so benutzt, wie Jacotot den Telemach und andere Normalbücher.

In vieler, nicht in aller Hinsicht. —

Ein prosaischer Lehr- und Lernstoff soll nach Ruthardt[2] „geistiges Eigenthum der Lehrer und Schüler" werden „durch fortgesetztes denkendes Repetiren, Variiren, Trennen, Wiedervereinigen, Zusammenstellen 2c." und „durch Verwendung bei verwandten Lectionen." Er soll „als Mittelpunkt dienen, auf welchen die Grammatik, umfänglichere Lectüre, zuletzt Schreiben und Sprechen unablässig zurückbezogen werden." — Den Hauptwerth seines Plans setzt Ruthardt in die „strenge Beziehung aller Theile des nämlichen sprachlichen Unterrichtszweigs auf einen gemeinsamen festen Mittelpunkt." — Ists nicht, als höre man Jacotot: lerne ein Buch recht und beziehe darauf alle andern? —

Und doch zeigt sich eine fundamentale Verschiedenheit zwischen ihm und Ruthardt darin: daß Jacotot sein Normalbuch schon für Anfänger zum Lehrbuch bestimmt, Ruthardt nicht. — Jacotot geht, wie Ratich und Hamilton, davon aus: es dürfe beim Unterricht nicht mit der, aus Rede und Schrift erst abstrahirten Grammatik der Anfang gemacht werden, vielmehr solle man den Anfänger zuerst die Sprache in concreto kennen lehren, d. h. ein Buch in die Hand geben und ihn anleiten, aus diesem die Grammatik selbst zu abstrahiren.

Nicht also Ruthardt. Nur sehr kurz behandelt er den Unterricht der Anfänger, der Sextaner;[3] er fordert, daß sie die Paradigmen der Deklinationen und Conjugationen, die Genus- und Casusregeln mit Ausscheidung des Entbehrlichen, die gebräuchlicheren Verba irregularia, endlich Vocabeln nach etymologischer Anordnung auswendig lernen sollen.[4] Auf die Art, wie dieß zu behandeln sei, geht er nicht näher ein. Aber eben diese Anfänge sind es, welche den Lehrern am meisten zu schaffen machen, und daher in neuerer Zeit so viele Vorschläge und Methoden hervorgerufen haben. Ich muß deshalb dem Urtheil beipflichten, welches der Verfasser des schon angeführten Votum fällt. Er sagt: „Die erste, aber auch die schwierigste Aufgabe beim Unterricht in einer alten Sprache besteht

1) Vorschlag S. 279.
2) Ebend. 21.
3) Sexta die unterste, Prima die oberste Gymnasialklasse.
4) Ebend. 33.

darin, dem Schüler Fertigkeit in den Formen und einige Wörterkenntnis anzueignen, weil dadurch alle ferneren Fortschritte bedingt sind, und Unsicherheit in den Formen sich vielleicht spät, aber unausbleiblich rächt. Gerade in diesem schwierigsten Theile des Unterrichts, wo man gern guten Rath annähme und auch wohl ein pädagogisches Kunststück mitmachte, läßt Ruthardt uns rathlos." [1]

Weiterhin tadelt derselbe Verfasser, daß Ruthardt die Aufgabe der untersten Klasse viel zu leicht nehme, indem er meine, zwei Druckseiten seien hinreichend, die einfachsten Sprachverhältnisse zur Anschauung zu bringen. Auch lasse sich das von Ruthardt Geforderte nicht, wie dieser glaube, in Zeit eines Jahres leisten. „Das Erlernen der Formen, sagt der anonyme Verfasser, und die Anwendung derselben in kurzen, auch für Kinder verständlichen Sätzen, müssen Hand in Hand gehen, und das ist eine ausgezeichnete Schule, wo dieß Pensum in zwei Jahren erreicht wird."

Ruthardts Normalbuch, seine Loci memoriales, treten also erst in Quinta als Lehrbuch für den, mit Fertigkeit in der Formenlehre und einiger Wörterkenntnis ausgerüsteten Schüler ein. Alle Loci sind mit wenigen Ausnahmen aus Cicero entnommen. „Einer auf grammatische Kategorien gestützten Anordnung, sagt Ruthardt, bedarf es nicht, da für eine grammatische Grundlage bereits in der untersten Klasse gesorgt ist." Die Loci sollen einem methodisch geordneten Memoriren dienen, so daß auf der untersten Stufe einfache, dann aufwärts „an Umfang und Schwierigkeit allmählich steigende, größere Abschnitte" memorirt und nach Maßgabe der wachsenden Fähigkeit der Schüler fortschreitend genauer und feiner erläutert, übersetzt und benutzt werden. Der Lehrer oder vielmehr die Lehrer von Quinta bis Prima sollen diese Stellen auch selbst memoriren und bei der Lectüre wie bei mündlichen und schriftlichen Uebungen anwenden.

Bekanntlich hat Ruthardts Methode in Preußen und Bayern großen Anklang gefunden. Zunächst scheint dieß Folge einer eingetretenen Reaction zu sein. Man hatte in neuerer Zeit häufig auf das Subtilste und Abstruseste mit den Schülern, selbst mit Anfängern, Grammatik getrieben, das Gedächtnis dagegen vernachlässigt. Ruthardt will einem solchen grammatischen Treiben entgegentreten und das Gedächtnis wieder in seine Rechte eingesetzt wissen. Er trat auf, als viele Lehrer jener superfeinen unfruchtbaren Grammatik, viele Behörden der zunehmenden Klagen über den geringen Erfolg des Sprachstudiums auf Schulen überdrüssig sein mochten; er versprach Abhülfe und fand schon deshalb großen Beifall. Seine Loci memoriales aufs Vielseitigste benutzt, sollten als ein neues Element in den Sprachunterricht eintreten, ja als das wichtigste, sie sollten der Centralpunkt für alle übrigen sein, für Grammatik, Lectüre, Sprechen und Schreiben. —

1) Votum 9.

Mehrere Schulmänner erklärten: auf ihren Gymnasien seien ja von jeher Stellen aus lateinischen Klassikern memorirt worden; aber Ruthardt verwarf die Art und den Stoff des früheren Memorirens. Die Art, indem man nicht methodisch verfahren sei. Man habe aufgegeben, das Memorirte ein für allemal abgefragt, ohne je darauf zurückzukommen und es durch solch Wiederholen dem Gedächtnis unauslöschlich einzuprägen. Noch weniger habe man daran gedacht, das Auswendiggelernte nach allen Seiten hin zu erklären und auf die mannigfachste Weise auszubeuten und anzuwenden. — Den Stoff des bisherigen Memorirens verwirft Ruthardt, indem man willkührlich, ohne ein bestimmtes Ziel im Auge zu haben, die ersten besten Stellen aus den verschiedensten Klassikern aufgegeben. Besonders erklärt er sich gegen das Memoriren poetischer Stellen und erlaubt es nur für die „niedrigste Elementarstufe“. Hierbei beruft er sich auf folgende Stelle Quintilians:[1] Si quis tamen unam maximamque a me artem memoriae quaerat, exercitatio est et labor: multa ediscere, multa cogitare, et si fieri potest, quotidie, potentissimum est. . . . (Quare et pueri statim, ut praecepi, quam plurima ediscant, et quaecunque aetas operam juvandae studio memoriae dabit, devoret initio taedium illud et scripta et lecta saepius revolvendi, et quasi eundem cibum remandendi. Quod ipsum hoc fieri potest levius, si pauca primum, et quae odium non afferant, coeperimus ediscere) . . . . . . et poetica prius, tum oratorum, novissime etiam solutiora numeris, et magis ab usu dicendi remota, qualia sunt jurisconsultorum. —

Ruthardt bemerkt zu dieser Stelle: „Ein labor findet beim Erlernen poetischer Stücke nur für den Fall des Massenhaften statt, womit wieder eine genügende geistige Verarbeitung unverträglich wäre; und eben so wenig kann von einem cogitare beim Erlernen und Wiederholen die Rede sein, wenn der Rhythmus den Schritt beflügelt und die Aufmerksamkeit vom Worte und Gedanken abzieht. Soll beim Erlernen und Wiederholen der Verse gedacht werden, so ist dafür eine weit größere Abstraction als bei der Prosa erforderlich, und die Gewöhnung an diese Art der Abstraction kann nicht anders als eben mittelst der Prosa erworben werden.“

Bei näherer Betrachtung der Worte Quintilians dürften sie aber das Gegentheil dessen enthalten, was Ruthardt aus ihnen entnimmt. Die Schüler sollen, nach Quintilian zuerst Poetisches memoriren, dann Reden, zuletzt solutiora numeris, qualia sunt jurisconsultorum. Der verständige Mann sah ein, daß Gedichte bei ihrer schönen Form, nächst ihnen die wohlklingenden Perioden der Redner, sich am leichtesten dem Gedächtnisse der Jugend einpflanzen, welche vor Allem die Poesie liebt. Am schwersten zu memoriren sind nach ihm solutiora numeris, eine Prosa, der es nicht um Schönheit und Wohlklang der Perio-

1) Quint. XI, 2, 40. Das Eingeklammerte ist nicht von Ruthardt (S. 26) citirt.

den, sondern nur um adäquate Präcision zu thun ist, wie die Prosa der Juristen. Wohlwollend denkt Quintilian zugleich darauf, die Gedächtnisarbeit dadurch zu erleichtern, daß man zuerst (primum) weniges aufgebe, was überdieß der Art, daß es dem Lernenden nicht zuwider sei; darum poetica prius. — Dieß Letztere übergeht Ruthardt und legt allen Accent auf den labor und das cogitare, bei welchen Worten — wie bei Erwähnung juristischer Prosa — Quintilian nicht Quintaner, sondern Rhetorenschüler[1] im Auge hatte, welche bald im Leben als Redner auftreten sollten. Wenn nun Ruthardt gegen das Memoriren und Wiederholen poetischer Stücke ist, weil hierbei kein labor stattfinde, und kein cogitare, da „der Rhythmus den Schritt beflügle und die Aufmerksamkeit vom Wort und Gedanken abziehe," so könnte man gar auf den Gedanken kommen: er dürfte vorsätzlich solutiora numeris zu Memorirübungen auswählen, aus Besorgnis, daß schöne wohlklingende Perioden der Redner durch „die freiere Musik des prosaischen Nummers"[2] ganz so, wie der Rhythmus der Poeten, störend auf das cogitare einwirken, durch Schönheit der Form vom Durchdenken abziehen möchten. —

Daß dieß jedoch Ruthardts Meinung nicht sei, ist klar, wie würde er sonst schöne prosaische Stellen als Lernstoff zusammengestellt haben? Er meint wohl nur: poetische Stücke seien nicht so geeignet wie prosaische, um „judiciös" memorirt zu werden, um Denkübungen an dieselben anzuknüpfen, Grammatisches aus ihnen zu abstrahiren u. dergl.

Doch nein, er hat noch einen tiefer liegenden Grund, nichts Poetisches in seine loci aufzunehmen, denn er schließt ja nicht bloß Dichter aus, sondern für die oberen Klassen hat auch kein anderer prosaischer Klassiker Zutritt, als der einzige Cicero, selbst Livius wird verschmäht. Schon für Quinta und Quarta bildet Cicero „den Mittelpunkt" des Memorirens, einige andere Schriftsteller werden in diesen Klassen mehr aus Noth zugezogen, da, wo Cicero nicht ausreicht.[3]

Warum aber Cicero, nichts als Cicero? Ruthardt antwortet:[4] man habe sich „für die lateinische Prosa allein an Cicero als Muster des Stils zu halten"; er eifert gegen Mager, welcher die Loci memoriales aus verschiedenen Dichtern und Prosaikern auswählen will. Geschähe das, sagte er, so würde die Hauptsache, eine feste Norm und ein Mittelpunkt der Sprachkenntnis aufgegeben . . . und das nächste Bedürfnis des Lateinschreibenden bei Seite gelassen." —

So muß hier, wohl oder übel, das Lateinschreiben noch einmal scharf ins Auge gefaßt werden. Macht sich Ruthardts Ansicht geltend, so führt uns dieß

1) Die Rhetorenschüler, für welche Quintilian vorzüglich schreibt, hatten die Schule des Grammaticus schon hinter sich.

2) Worte von Jacobs.

3) L. c. 334.

4) L. c. 135.

unvermerkt zu den Idealen, Tendenzen und Methoden der früheren Ciceronianer und des schon erwähnten Pogianus zurück. Sie warfen sich einzig auf das Studium des Cicero. Quum Ciceronem, sagte Pogianus, latinae linguae et eloquentiae principem esse constaret, rejeci caeteros Latinitatis autores. Er rieth ganz im Sinne Ruthardts: multa ex Cicerone tibi memoriae mandanda sunt, et paranda tamquam magna supellex, tibi ut suppetat in variandis et mutandis sensibus multus et elegans vestitus orationis. —

Ist denn die Furcht ganz eitel, daß die Zeit jener alten unglücklichen Caricaturen, die sich Ciceronianer nannten, wiederkehren möchte? Fragen wir vielmehr: ob diese Gespenster uns je ganz verlassen haben? Als Antwort möge Folgendes aus einem deutschen Gymnasialprogramm vom Jahre 1841 dienen. Dessen Verfasser gibt zu — er kann nicht anders — die Idee einer Gelehrtensprache sei veraltet und könne nicht mehr zurückgerufen werden. Dennoch bringt derselbe dermaßen auf Ausbildung sämmtlicher Gymnasiasten im lateinischen ciceronianischen Stil, daß er behauptet „in der Regel müßten bloß mustergültige Schriftsteller auf Schulen gelesen werden, bei denen eine Nachbildung der Form zuträglich und angemessen sei, und nur zur Vergleichung mit dem mustergültigen Sprachgebrauch, dürfe ein oder der andere Schriftsteller, z. B. Tacitus, auf kurze Zeit eintreten, bei dem die Umgestaltung der Form nach den als Muster geltenden Schriftstellern des goldnen Zeitalters zu einer Hauptaufgabe zu machen wäre."

So weit kann das Irrlicht eines falschen Ideals einen Schulmann irre führen, daß er wähnt: seine widernatürlich latinisirten Schüler seien befähigt, des großen Tacitus mächtigen, gedankenstrotzenden Stil in fließendes, ciceronianisches Latein umzugestalten. Zuletzt heißt dieß doch nichts anders, als: sie seien befähigt, die Werke des ersten römischen Historikers wie ein Schulexercitium zu corrigiren. — Aber nur kurze Zeit sollen sich die Schüler mit Tacitus befassen, weil sie durch längern Umgang ihren ciceronianischen Stil verderben möchten![1] —

Trifft nicht zuletzt Ruthardts Ideal mit dem Ideal des citirten, und so manches andern Schulmanns überein? Cicero ist der Normalklassiker, sein Stil der Normalstil, das Maaß aller andern. Alle übrigen Klassiker schreiben in dem Maße gut, als ihr Stil dem ciceronianischen nahe kommt.

Des Schülers höchstes Streben sei: ciceronianisches Latein zu schreiben. Darum sei Cicero täglich sein Lehrer, sein Begleiter, darum lerne er ihn auswendig, eben darum aber hüte er sich vor allem abnormen Latein, besonders vor dem abnormsten Klassiker, vor Tacitus.

Heißt das klassische Bildung, so behüte uns Gott vor derselben.

1) Eine ähnliche Furcht hält Theologen ab, den Augustin und Tertullian zu lesen; es könnte sich ihnen, wie sie meinen, unmerklich etwas unklassisches, barbarisches anhängen und in ihre lateinischen Examenarbeiten übergehen.

Ein feiner Philolog[1] hat sich treffend gegen Ruthardts Memorirübungen erklärt, in so fern sie eben dem lateinischen Stile Vorschub thun sollen. Der memorirte Lernstoff, sagt Direktor Peter, sei noch so ausgedehnt und sehr wohl verstanden, so wird er doch „zu nichts als zu roher Imitation hinreichen.“ Will der Schüler „eigene Gedanken ausdrücken, so wird er sich mit einem Male von ihm verlassen finden, er wird inne werden, daß keiner seiner Gedanken mit denen des Lernstoffs vollkommen übereinstimmt. — Kein Satz, wenn er wirklich Leben und Gestalt hat, wird ganz in der Form, wie er da gewesen ist, wiederkehren.“

Die wahre Fertigkeit im Lateinschreiben, welche F. A. Wolf verlangt, ist jener rohen Imitation diametral entgegengesetzt, der Scheinfertigkeit im Nachäffen Ciceros. Was unter roher Imitation, was unter wahrer Fertigkeit zu verstehen sei, das hat ein Meister im ächten Lateinschreiben, Erasmus, in seinem Ciceronianus, auf höchst geistreiche Weise dargelegt.[2] „Es ist ein thörichtes Streben, sagt er, in fremdem Sinne schreiben zu wollen, sich abzumühen daß Ciceros Geist den Leser aus unsern Werken anwehe. Du mußt alles Mannigfaltige verdauen, was du lesend zu dir genommen, und es durch Nachdenken viel mehr in die Adern der Seele überführen, als in das Gedächtnis oder in einen Index, so daß der Geist mit aller Art geistiger Speise genährt, eine Rede aus sich selbst erzeuge, welche nicht nach diesen und jenen Blumen, Laube und Gräsern schmeckt, sondern nach dem Wesen und der Neigung deines Gemüths, daher der Leser in deiner Schrift nicht etwa zusammengeflickte Fragmente Ciceros, sondern das Abbild eines Geistes erkenne, welcher mit Wissen aller Art erfüllt ist. Die Bienen sammeln den Honigstoff nicht von einem einzigen Strauch, sondern mit bewundernswürdiger Emsigkeit fliegen sie auf Blumen und Kräuter aller Art herum, auch gewinnen sie nicht fertigen Honig, sondern in Mund und Eingeweiden bilden sie ihn, erzeugen ihn dann aus sich, und man erkennt in demselben nicht Geschmack und Geruch einzelner Blumen, welche sie gekostet.“ —

Ist der Hauptzweck, welchen Ruthardt und seine Anhänger im Auge haben, wenn sie so sehr aufs Memoriren und zwar einzig ciceronianischer Stellen dringen, ist er, ich wiederhole es, wohl sehr von dem falschen Ideal jener Ciceronianer verschieden, die Erasmus in seinem „Ciceronianus“ scharf angreift, indem er zugleich ein richtiges Ideal der Stilbildung gibt? Nicht einzig den Cicero mußt du lesen, sagt er ja, um deinen Stil zu bilden, fliegt doch die Biene auf Blumen und Kräuter aller Art herum. Und nicht im Gedächtnis mußt du die klassischen Stellen wie unverdaute Speisen aufbewahren, vielmehr sollen sie dir ins geistige Blut übergehen. Dem Leser darfst du kein Flickwerk aus me-

1) „Beleuchtung des Ruthardtschen Plans von Dr. C. Peter, Gymnasialdirektor. 1843.“
2) Gesch. der Päd. 1, 86, wo ein Auszug aus dem „Ciceronianus“ gegeben ist.

morirten ciceronianischen, nur hie und da veränderten Phrasen bieten, sondern in dem was du schreibst, möge sich dein Gemüth, genährt und gebildet durch lebendige Assimilation klassischer Werke, in seiner wesentlichen Originalität abspiegeln, ohne direkt an jene Werke zu erinnern. So Erasmus.

Mit ihm stimmt Politian[1] ganz überein. Er vergleicht, wie wir sahen, die Nachahmer den Papageien und Elstern, welche Worte sprechen, die sie nicht verstehen. Was sie schreiben, sagt er, ist unwahr, ohne Halt und Wirkung, es hat nicht Kraft noch Leben. — Er räth den Cicero und viele andere gute Bücher viel und lange zu lesen; „wenn man sie verdaut und einen Reichthum des Wissens in sich aufgenommen habe," solle man „ohne ängstliche Berücksichtigung Ciceros, selbständig produciren." „Wer beim Laufen, sagt er, immer in die Fußtapfen des Vordermanns treten will, der kann nicht gut laufen, und der kann nicht gut schreiben, welcher nicht wagt, von einer Vorschrift abzuweichen. Kurz, es verräth einen unfruchtbaren Kopf, wenn man nichts aus sich erzeugt, nur nachahmt."

Erasmus würde sich wie Direktor Peter gegen Ruthardts Weise dahin erklären: daß sie nur gut sei zur rohen Imitation, nicht sowohl zu bilden, als vielmehr zu dressiren. Er würde den Kopf schütteln über Ruthardts Behauptung, daß die Schüler durch seine Methode latein denken lernen.[2] Wie, dürfte er sagen, mein großer Lehrer Rudolf Agricola, welcher diesseits der Alpen alle an Bildung übertraf, der unter den Lateinern der erste war, dieser erklärte, was er latein schreiben wolle, müsse er immer zuvor sorgfältig in der Muttersprache denken und abfassen und es dann erst ins Latein übersetzen. Ist denn die klassische Bildung im 19ten Jahrhundert so fortgeschritten, daß eure Schüler den Agricola übertreffen und ohne weiteres latein denken?[3] —

Wer dürfte es wagen zu antworten: ja, dahin haben es unsere Schüler gebracht, dahin, daß von ihnen eigene Gedanken lateinischen Worten ursprünglich einverleibt, geboren werden? Man täusche sich doch nicht. Nur dahin können sie es bringen, daß ihnen im Gedächtnis aufgespeicherte Phrasen unmittelbar lateinisch zu Gebote stehen, ohne daß sie genöthigt wären, dieselben erst aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. Heißt denn das latein denken? Wenn einem Anfänger im Französischen die Phrase: comment vous portez-vous? beigebracht ist, und er dieselbe bei der ersten Gelegenheit anbringt, ohne sie vorher aus dem: „wie befinden sie sich?" zu übersetzen, glaubt man deshalb, der Anfänger denke französisch?

Eine böse Rückwirkung, welche es hat, wenn man die Jugend darauf einübt, Phrasenlatein zu schreiben und zu sprechen, ward schon berührt, nämlich die Rückwirkung auf das Deutschschreiben. Dagegen sind klassische Studien der

1) Gesch. der Päd. 1, 38.
2) Ruth. 197 ꝛc.
3) Gesch. der Pädag. 1, 71.

Art, wie sie Erasmus in der citirten Stelle zur Ausbildung des ächten **lateinischen** Stils anräth, gewiß noch geeigneter, auf das Schreiben der Muttersprache lebendig einzuwirken, da hierbei die Versuchung wegfällt, **lateinische** Worte und Phrasen zu sammeln, um sie geistlos und manierirt in **lateinischen** Compositionen wieder anzubringen. Das rechte Studium der Klassiker bildet den Menschen und eben dadurch **seinen** (deutschen) Stil.

Daß aber Ruthardts Methode latein zu treiben nicht gut auf den deutschen Stil einwirke, dürfte wohl aus dem Deutsch, welches er selbst schreibt, gefolgert werden. Auch für den wohlwollenden Leser ist es keine leichte Aufgabe, Ruthardts größeres Werk durchzulesen. Man höre z. B. folgende Periode:[1] „Vom Griechischen gelten die obigen Behauptungen in verdoppeltem Maße; überhaupt aber **liegt**, wie wahr auch Moritz Haupts **Bemerkung**: „„Man kann sagen, der tägliche Zuwachs neuen Stoffs gibt der Wissenschaft etwas unfestes und läßt sie immer als ein Werdendes oder erst Angefangenes erscheinen. Ich halte dieß für einen Vortheil, in dem die deutsche Alterthumskunde sich gegen die klassische Philologie befindet. Dort fließen neue Quellen seltener und spärlicher, und die Wissenschaft täuscht oft durch Schein des Abschlusses, man hält für sicher und allgemein giltig, was nur in den Gränzen der erhaltenen Trümmer beschränkte Wahrheit hat, und erläßt sich Fragen, zu denen der ungewohnte Anblick des Neuen anzuregen pflegt."" (Zeitschrift für deutsches Alterthum I. 1. S. IV.) **sein mag**, in einer jeden Sprache, auch ohne Hinzutritt eines gleichsam jungfräulichen Stoffes ein solcher Reichthum von Objecten für vielseitige Beobachtung mehr oder weniger zu **Tage**, daß eine Furcht vor Erschöpfung einzig in subjectiven Verhältnissen ihren Grund finden kann."

Es lassen sich schon Stimmen vernehmen: man solle die deutschen Klassiker nach Ruthardts Weise behandeln; zur Bildung des deutschen Stils auch einen Lernstoff auswählen und denselben eben so benutzen wie jene loci memoriales. So sagt z. B. Professor Reuter:[2] „Sollte es nicht wahr sein, daß Schillers Lied von der Glocke allein, in materieller und formeller Beziehung erklärt, mit andern Stellen in Verbindung gebracht und dem Gedächtnisse unverlierbar eingeprägt ein größerer Gewinn für den Jüngling sei, als wenn er den halben Schiller gelesen, aber nichts verarbeitet, verglichen und dauerhaft memoriert hätte?"

Ich erschrack, als ich dieß las, gedachte meiner Jugend und Jugendgenossen, wie wir mit leidenschaftlicher Liebe Schillers Dichterwerke wieder und wieder lasen und dazu so wenig von den Lehrern angetrieben wurden, daß es eher nöthig gewesen wäre, uns vom Lesen zurückzuhalten. Durch solche Liebe prägte **sich uns** das Gelesene selbst „dauerhaft" und „unverlierbar" ein, ohne daß man sich bemüht hätte, es uns einzuprägen. Beim Cicero, ja beim Horaz ließen wir das

1) Ruth. l. c. 50. 51.

2) „Ruthardts Vorschlag . . . erläutert durch Fr. Reuter, Prof. und Rektor in Straubing. 1844."

„Erklären in materieller und formeller Beziehung“ 2c. schon gelten; aber eine Erklärung des deutschen Schiller wäre uns durchaus widerwärtig, sie wäre unserer Liebe Gift gewesen. Auf solche Weise hatten tausende der Freiwilligen des Jahres 1813 in ihren Schülerjahren Schillers Reuterlied „memorirt“; man hörte es während des Freiheitskriegs in allen Lagern enthusiastisch singen. Glaubt denn Herr Professor Reuter, wenn man dieß Reuterlied jenen Freiwilligen auf der Schule „in materieller und formeller Beziehung erklärt, mit andern Stellen in Verbindung gebracht und dem Gedächtnis unverlierbar eingeprägt hätte,“ daß es dann von ihnen besser verstanden, oder vielmehr, daß es dann in jener großen Zeit mit größerer Begeisterung gesungen worden wäre?[1] —

Es fehlte nur noch, daß man einen deutschen Schriftsteller etwa Garve, zum Normalschriftsteller erhöbe, und seine Werke für den Kanon des deutschen Stils erklärte. Aus diesen Werken entnähme man dann einen Lernstoff von hundert bis zweihundert Seiten, und ließe diesen von den Schülern „judiciös“ memorieren, damit sie einen Vorrath deutscher Phrasen zur gelegentlichen Anwendung im Gedächtnis hätten. Das Ideal wäre: daß alle Schüler es dahin brächten, auf dieselbe Weise das Deutsche zu sprechen und zu schreiben wie das Latein, Reden zu führen

„wie sie den Puppen wohl im Munde ziemen,“

und daß für alle und aus allen Ein und derselbe Puppendirektor Garve spräche — wie im Marionettentheater.

Scherz bei Seite sei dieß gesagt; geschieht doch in unserer Zeit so manches, was früher verständige Männer für unmöglich gehalten hätten.

Doch kehren wir zum Latein zurück. Ruthardt sagt: der Schüler solle hundert, ja vierhundert Mal denselben Satz wieder vornehmen, um ihn recht zu verstehn und zu lieben. (!) Reuter stimmt ihm bei, weil die Materie klassisch, meint er, decies repetita placebit.[2] Peter bemerkt dagegen sehr richtig: der Schüler solle erst, wenn er einen höheren Standpunkt gewonnen, zu demselben Satze zurückkehren. Der Satz ist dann derselbe geblieben, aber der Schüler

1) Jemand der das Reuterlied in materieller Beziehung materiell erklärte, dürfte vielleicht der deutschen Jugend des Jahres 1813 das Singen desselben zur Sünde machen. Damit würde er ihr groß Unrecht thun; nichts stand ihr ferner, als die wüste Ruchlosigkeit der Soldaten des dreißigjährigen Krieges. Das Lied war ihr ein Lied der Freiheit, des Todesmuthes, ein Trompetenruf zum heiligen Kriege für ihr Vaterland. Aus dem tiefsten Herzen sang sie:

Und setzet ihr nicht das Leben ein,
Nie wird euch das Leben gewonnen sein.

Eine ächte Begeisterung reinigt den Menschen; dem Reinen sind die Augen gehalten, ihm ist Alles rein.

2) Was sagen die Schüler hierzu? Ich verweise auf das, was Gesner über das statarische Lesen bemerkt, welches, verglichen mit diesem 100 ja 400maligen Zurückkehren zu demselben Satze, als übereilt cursorisch erscheint. Gesch. der Pädag. 2, 146.

ist unterweilen ein anderer geworden; den früher bekannten Satz sieht er mit neuen Augen an, deren Sehkraft gewachsen ist, darum liest er ihn mit neuem Interesse als etwas Neues.[1]

Der Lernstoff, zu welchem die Schüler immer und immer wieder zurückkehren sollen, könnte nicht sorgfältig genug ausgewählt und angeordnet werden, sein Umfang dürfte ja nicht zu groß sein. Wie sehr Ruthardt und seine Anhänger in dieser dreifachen Hinsicht noch im Unklaren sind, das zeigen schon die bisher erschienenen unter einander sehr verschiedenen Loci memoriales. Ueber die Auswahl haben wir gesprochen, ein Princip der Anordnung fehlt; daß man kürzere Sätze voranstellt, längere Stellen folgen läßt, ist Alles; der Umfang des zu Memorierenden ist meist viel zu groß. Machte man Ernst mit Ruthardts Forderung: daß die Loci auch von den Lehrern auswendig gelernt werden müßten, so dürfte dieß wohl auf ein richtiges Maßhalten führen!

* * *

Ruthardts Methode fand bei ihrem Erscheinen einerseits großen Beifall, besonders bei Männern von Einfluß, und es geschah viel, um ihr in der Schulwelt Eingang zu verschaffen; andrerseits erklärten sich entschieden tüchtige Schulmänner gegen dieselbe, besonders dagegen, daß sie, *so wie ihr Urheber sie aufstellt*, eingeführt werde. Geschah es doch so manchen früheren pädagogischen Neuerungen, daß sie in ihren Erfindern, ich möchte sagen, caricaturmäßig auftraten, und erst durch Spätere auf ihr richtiges Maß gebracht, das Fratzenhafte verloren und ein gutes, natürliches Gesicht erhielten. Man denke an Ratich, Basedow u. a. Wir dürfen hoffen, daß auch Ruthardts Methode, ist sie erst durch ein starkes Läuterungsfeuer gegangen, gewiß einen heilsamen Einfluß auf unser Schulwesen üben werde. Negativ übt sie ihn jetzt schon, indem sie der Verstandesanspannung und Ueberspannung der Schüler, jenem abstracten und abstrusen grammatikalischen Treiben entgegentrat; ja auch positiv, indem Ruthardt das hintangesetzte Gedächtnis vertrat, Memorierübungen geltend machte und auf eine bestimmte Ordnung und Weise dieser Uebungen drang — konnten wir gleich seiner Weise nicht beipflichten. Dann ward auch schon angedeutet, daß ein sprach-

1) Aehnliches erlebte ich an Schülern beim Unterricht in der Mineralogie. Ich ließ z. B. einen Anfänger in der Mineraliensammlung die Gattung des Quarzes Stufe für Stufe betrachten. Einfaches, Klares fiel ihm in die Augen; so die großen, schönen Krystalle, während er kleinere, verwickeltere Gestalten weder mit den Augen, noch mit dem Verstande zu erfassen vermochte. Weit entfernt, dieß Erfassen rasch erzwingen zu wollen, den Schüler über das derzeitige Maß seiner Kräfte anzustrengen, ihn zu einer Gründlichkeit anzutreiben, der er nicht gewachsen war, ließ ich ihn vor der Hand vom Quarz weg und zu andern leichten Gattungen übergehen. Nach 8 oder 12 Wochen etwa kehrte er mit gewachsener Augen- und Verstandesschärfe zum Quarz zurück, und freute sich sehr, daß er jetzt so viel Neues entdeckte und begriff; er wunderte sich nur, wie er es beim ersten Durchnehmen nicht begriffen oder auch gar nicht gesehen hatte.

licher Lernstoff, wie Ruthardt ihn nennt, sei er eine kurze Chrestomathie oder eine kleine klassische Schrift, sehr förderlich so benutzt werden könne, daß ihn dieselben Schüler von Zeit zu Zeit wieder vornehmen. Fällt ihnen beim ersten Lesen das Verstehen des Lernstoffs schwer, ist dieß Verstehen nur oberflächlich, so werden sie, etwa nach einem Jahre, bei einem zweiten Lesen dieses Stoffs sich freuen, daß sie im Stande sind, denselben leichter und tiefer aufzufassen. Und so fühlen sie sich bei jeder spätern Rückkehr zu demselben fähiger, ihn immer genauer, feiner und dennoch müheloser zu verstehen.[1] —

f. Meierotto.

Es ist hier nachträglich eine Methode zu charakterisiren, welche Joh. Heinrich Meierotto, Rektor am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin, aufstellte — ein in Norddeutschland so verehrter Schulmann, daß man von ihm sagte: was Friedrich der Große unter den Königen, sei er unter den Rektoren.

Im Jahre 1785 gab er seine, schon oben erwähnte „Lateinische Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern" heraus. Sie zerfällt in zwei Theile. Der erste Theil enthält die Beispiele in der gewöhnlichen grammatikalischen Folge; seine erste Hälfte ist überschrieben: Partes Orationis und begreift 276 Seiten, die zweite Hälfte, 146 Seiten stark, führt die Ueberschrift: Syntaxis. Die Beispiele für die Formenlehre nehmen den größten Raum ein; jeder casus, jeder modus, tempus, persona etc. ist durch ein oder mehrere Beispiele repräsentirt. Das Paradigma der ersten Deklination ist:

Nom. Natură dux optimă.
Gen. Vitae brevis est cursus, gloriae sempiternus.
Dat. Non scholae sed vitae discendum.
Acc. Famam curant multi, pauci conscientiam.
Voc. O fortuna, ut nunquam perpetuo es bona.
Abl. Vacare culpā magnum est solatium.

Das Paradigma der ersten Conjugation beginnt:

Activum.
Indicativus Modus.
Praesens Tempus.
Singularis Numerus.

Omnia mea mecum porto.
Sors tua mortalis; non est mortale quod optas.
Optat ephippia bos piger, optat arare caballus.

1) Es ist um so mehr zu wünschen, daß der redliche Ruthardt Frucht seiner Arbeit erlebe, da dieselbe das Gepräge großer gewissenhafter Mühsamkeit trägt und durchaus nichts prahlerisches, charlatanartiges an sich hat — ein Makel, der den meisten Urhebern neuer Methoden anhängt.

Das zu beachtende Wort ist mit gesperrter Schrift gedruckt. Die Sätze sind fortlaufend numerirt, derselbe Satz kommt wiederholt, in verschiedenen Beziehungen vor,[1] wodurch er sich dem Gedächtnis einprägt.

Der zweite Theil der Meierottoschen Grammatik enthält die „Anleitung zum Gebrauche der Grammatik.“ Die Einleitung gibt vortreffliche pädagogische auf Erfahrung gegründete Lehren, von denen ich einige mittheilen will.

Entschieden spricht Meierotto gegen den Versuch: das Latein, wie die Muttersprache, bloß durch Uebung beizubringen.

„Die lateinische Sprache soll keine Muttersprache verdrängen; der Knabe darf also nicht zu früh Verbindungen entzogen werden, wo er seine Muttersprache bis zu der Fertigkeit, seine Begriffe in selbiger auszudrücken, treiben konnte.“ Der Lehrer muß machen, daß dem Schüler nicht, indem er Fertigkeit in der todten Sprache erlangt, die Muttersprache verdrängt, selbst nicht verdunkelt werde. „Der Knabe weiß schon, daß er die gelehrte Sprache lernen müsse, dahingegen er die lebende Sprache, sowie seine ersten Begriffe, die er nur darin ausdrückte, in seiner Seele fand, ohne sich einer besonderen Anstrengung der Sprache wegen bewußt zu sein.“[2]

„Ich gebe,“ sagt Meierotto „eine Grammatik ohne Definition, ohne Axiome, Forderungen, Voraussetzungen, kurz ohne Regeln, eine Grammatik in Beispielen, und Regeln aus diesen Beispielen abstrahire sich der Knabe selbst;“ die so abstrahirten Regeln prägen sich dem Gedächtnis fester ein.

Alle Stellen sind aus Klassikern entnommen. „Das ächt Alte, ächt Lateinische, was sich vom Alltäglichen, das den Formeln anklebt, ganz unterscheidet, prägt die Stelle um so tiefer ein.“ „Jede Stelle enthalte einen Theil des lateinischen Sprachgebrauchs, der von dem Schüler nothwendig, und zwar in dieser Ordnung mußte erkannt werden.“ Die Ordnung der Beispiele entspricht aber der, in den lateinischen Grammatiken seit alter Zeit herrschenden; in dieser Ordnung sollen die Regeln aus den Beispielen durch Induction von den Schülern gefunden werden. Der Knabe wird aus den Sätzen gern die Grammatik abstrahiren, wenn „man ihm mit Ordnung und Oekonomie jeden Tag das Nöthige vorlegt.“ — Nur muß der Anfänger „nicht mit den entsetzlichen Ausnahmen der Ausnahmen geplagt werden.“ „Wer hieß auch unsere Vorgänger im grammatikalischen Geschäft, anstatt am Schönen sich zu halten,

1) So könnte z. B. der Satz: Famam curant multi
1. für den Accus. der 1sten Declin.
2. für den Nomin. plural. der 2ten Declin.
3. für die 3te Person. plur. Praes. Indic. der ersten Conjug.
4. für das Verbum, welches den Accus. regiert,
stehen.

2) Dieser tiefsinnige Gedanke erinnert an ähnliche Aeußerungen W. von Humboldts und Ph. Wackernagels.

gleich neuen Herculessen auf nichts als den Fang von Mißgeburten und Abentheuern ausgehn? in allen Autoren, in allen Fragmenten von Autoren eine Anomalienjagd anzustellen?" —

Die wichtigsten Beispiele des Buchs sollen auswendig gelernt werden, was den Schülern nicht schwer fallen kann, da sie dieselben durch das Uebersetzen, Erklären ꝛc. schon halb im Gedächtnis haben. „Und diese Stellen bleiben dann auf immer so viel Autoritäten im Kopf des Knaben, darnach prüft, damit beweist er sein Latein."

Nach dieser Einleitung folgt nun eine Anweisung, wie ein Lehrer bei Zurgrundlegung der Beispielsammlung unterrichten solle. Er gebe dem Schüler zuerst eine Interlinearversion jeder Stelle, welche Version aber sogleich als unverständlich und undeutsch behandelt und in verständliches Deutsch entwickelt und umgestaltet werde. Das mit gesperrter Schrift gedruckte Wort der Stelle wird vor Allem herausgehoben und vom Schüler aufgeschrieben. — Der erste Satz war:

„Natura dux optima."

„Natura heißet die Natur,
dux Führerin,
optima die beste. Natur Führerin beste, das ist nicht Deutsch; kann man es durch Versetzen, durch Veränderung der Ordnung eher zum deutschen Ausdruck machen? Natur die beste Führerin. Es fehlt aber noch immer etwas . . . . . Wir können auch sagen: die Natur ist die beste Führerin, da ist nur ein Wörtchen hinzuzusetzen, est, ist" ꝛc.

* * *

Meierottos Methode schließt sich in der Hinsicht an die von Ratich, Locke und Hamilton an, daß er den Unterricht nicht mit der abstracten Grammatik beginnt, sondern mit Stellen aus lateinischen Klassikern. Er unterscheidet sich aber dadurch, daß Jene einen Schriftsteller: den Terenz, Aesop, das Evangelium Johannis ꝛc. zu Grunde legten, und es ganz dem Zufall überließen, welche Gelegenheit der Autor zum Abstrahiren grammatischer Regeln bieten werde. Daß sich aber auf solche Weise nimmermehr eine, nur einigermaßen vollständige Grammatik zusammenstellen lasse, kaum ein einziges vollständiges Declinations- oder Conjugations-Paradigma, das ist klar. Wie anders Meierotto, welcher mit unerhörtem Fleiße aus den Klassikern Belegstellen für die ganze Grammatik sammelte, nach Ordnung der Grammatik zusammenreihte und aus den Stellen in dieser Ordnung die Regeln von den Schülern abstrahiren ließ.[1] Ein halbes Jahr lang unterrichtete er selbst die Anfänger nach seiner Sprachlehre, späterhin, so scheint es, ward die neue Methode aufgegeben. Und hierzu dürfte mehr als

1) Lebensbeschreibung Meierottos von Brunn. S. 425.

ein Grund gewesen sein. Einmal verlangt die Methode ausgezeichnete Lehrer, dann aber sind die meisten Stellen, besonders die lakonisch kurzen, für den Anfänger gewiß zu schwer, selbst dann zu schwer, wenn sich der Lehrer bei seiner Interpretation ganz nach der Fassungskraft der Schüler richtet. Auch wird bei dieser Methode der Verstand der Anfänger zu anstrengend in Anspruch genommen; „der Verstand, sagt F. A. Wolf, muß anfangs gar nicht mitarbeiten.“ —

Sollte aber nicht Meierottos Buch vortrefflich geeignet sein, um etwa in Tertia, bei einer Repetition der ganzen Grammatik, zu Grunde gelegt zu werden? Wer weiß nicht, wie nöthig ein solches Auffrischen des früher Erlernten ist, könnte es auf eine bessere, durchaus nicht zurückstoßende Weise geschehen, als durch das Lesen grammatisch geordneter klassischer Stellen? [1] —

E. Jacobs.

Die lateinischen und noch mehr die griechischen Elementarbücher von Jacobs stimmen in einer Hinsicht mit Meierottos Grammatik überein; sie beginnen nämlich mit Stellen, welche sich an den Gang der Grammatik anschließen, dieselbe exemplifiziren. Wenn diese Exemplification aber nicht in das Einzelnste geht, wie bei Meierotto, welcher, wie wir sahen, jeden casus, jede persona des Paradigma belegt, so hat dieß einen guten Grund. Jacobs sagt nämlich in der trefflichen Vorrede zur ersten Auflage seines griechischen Elementarbuchs: es sei billig, „ohne der Gründlichkeit Eintrag zu thun, den Anfänger durch eine zweckmäßige Methode für die unerlaßliche Arbeit zu gewinnen. Diesem Grundsatze gemäß, fährt er fort, wird man das Verfahren derer mißbilligen müssen, die ihn sogleich zum Lesen führen, indem sie meinen, ihm die Elemente gelegentlich beizubringen; auch wohl derer, die ihn nöthigen wollen, die Elemente der Sprache aus vorgelegten Beispielen selbst abzuziehn, und sich die Grammatik selbst zu bilden. Der erste Weg führt zur Seichtigkeit; der andere ist unbeschreiblich ermüdend . . . . . Die Uebung der Geisteskräfte muß zwar allerdings bei dem jugendlichen Unterrichte die vornehmste Rücksicht sein; aber doch besteht nicht Alles darin. — Das Kind soll wo möglich, nichts ohne Ueberlegung thun; aber es zu nöthigen, Alles durch Ueberlegung zu Stande zu bringen, würde ihm bald das Lernen, wie das Leben, verleiden.“ —

Im Angeführten spricht sich Jacobs auch entschieden gegen Meierottos Methode aus. Die der Ordnung der Grammatik sich anschließenden Stellen seiner Elementarbücher sind keineswegs bestimmt, um aus ihnen die grammatischen Regeln zu abstrahiren, sie laufen vielmehr dem grammatischen Unterricht parallel[2] und ergänzen denselben; „das trockne Geripp der Paradigmen“

1) In einer obern Gymnasialklasse wußte keiner der sonst guten Schüler den vollständigen Imperativ von hortor.

2) Oder folgen ihm auf dem Fuße. Der erste Cursus des lateinischen Elementarbuchs, sagt Jacobs, kann sogleich mit den Schülern gelesen werden, wenn sie sich die Deklinationen

soll durch sie „einen Körper gewinnen," eine „frühe Anwendung des Gelernten" tritt ein. „Die Mühe, die Paradigmen zu lernen, soll keinem erspart werden."

Es war unmöglich, sagt Jacobs, die Sätze nach einer strengen grammatischen Folge so zu ordnen, daß nichts im Texte erschiene, was nicht schon in der Grammatik eingelernt gewesen wäre. Ich halte dieß auch für kein großes Uebel, indem sich der Lehrer fürs Erste nur an die durch gesperrte Schrift ausgezeichneten Wörter zu halten braucht, das Uebrige aber selbst, ohne weitere Analyse übersetzt, so lange bis kein Wort in einem Satze mehr vorkömmt, welches der Lernende nicht selbst auflösen könnte." Dieß Verfahren ist dem von Meierotto ganz analog. —

Wenn Jacobs durch die, der Grammatik sich anschließenden Stellen seiner Elementarbücher bezweckt, daß das trockne Geripp der Paradigmen einen Körper gewinnen, eine frühe Anwendung des Gelernten eintreten solle; so wird von einigen Schulmännern derselbe Zweck auf andere Weise verfolgt.[1] Sie lassen das erlernte Grammatische anwenden, indem sie, sobald nur irgend möglich, einfache lateinische Sätze bilden lassen. Um dieß zu können, gehen sie von der gewöhnlichen Ordnung der Grammatik ab. Haben die Knaben etwa die zwei ersten Declinationen (mit Einschluß der Adjectiva) memoriert, so lernen sie esse, um eben dadurch in den Stand gesetzt zu werden einfache Sätze zu bilden. Dieß Bilden führt aber natürlich auf die ersten Regeln der Syntax, so daß bei dieser Methode das in der Grammatik weit aus einander Liegende zusammengerückt wird. — Haben die Schüler auf solche Weise die zwei ersten Declinationen und esse ausübend absolvirt, so kommen sie zur dritten Declination 2c. An das Memorieren der Paradigmen schließt sich das von Worten an, welche den Paradigmen angehören, wodurch auch der Spielraum des Sätzebildens erweitert wird.

Schlußwort.

So haben wir sehr mannigfaltige Methoden Latein zu lehren kennen gelernt, welche die alte grammatische theils verdrängen, theils ergänzen wollten. Mit Ausnahme der Ruthardtschen Weise, hat man bei den übrigen besonders die Anfänger im Auge gehabt; der verständige Schulmann wird von den meisten

und die Paradigmata der regelmäßigen Zeitwörter bekannt gemacht haben. „Der Schüler soll hier die Formen nicht kennen lernen, sondern nur an sie erinnert werden."

1) Ueber die Methode des Elementar-Unterrichts im Lateinischen, von dem Oberlehrer Lauff („Jahresbericht über das K. Gymnasium zu Münster in dem Schuljahre 1840/41.") Eine höchst beachtenswerthe Abhandlung; einiges, worin ich dem Herrn Verf. nicht beipflichten kann, ergibt sich aus mehreren Stellen meines gegenwärtigen Aufsatzes.

Methodikern mehr oder minder lernen und entnehmen können. Doch dürfte ein weiser Eklekticismus zu empfehlen sein, ein Eklekticismus, welcher die Geister prüft und nach dem Urtheil der Meister — eines J. M. Gesner, F. A. Wolf, Meierotto, Jacobs — fragt, dagegen sich durch keine, Aufsehen erregende Schreier imponiren läßt.

Vor Allem, ich wiederhole es, müssen wir uns klar werden, was das Erlernen der alten Sprachen uns sein soll. Es ist an keine richtige Methode des Unterrichts zu denken, bevor wir nicht das richtige Ziel des Weges — das letzte Ziel und das zunächst auf der Schule erreichbare — fest ins Auge gefaßt haben.

Das letzte Ziel klassischer Studien, ist es nicht ein gründliches Verstehen der Klassiker, Erweiterung des historischen Gesichtskreises, Wachsthum in Kenntnissen und Erkenntnis, sinniger Kunstgenuß — Bildung?

Das gründliche Verstehen muß augenscheinlich allem Uebrigen vorangehen, was ja erst durch das Verstehn möglich wird. Darum bezweckt auch der Sprachunterricht auf der Schule vorzugsweise solch Verstehen; dieses zu befördern arbeitet er dahin, daß die Schüler hinsichtlich der Grammatik memorierfest und verstandesklar werden, zudem eine copia vocabulorum in das Gedächtnis aufnehmen. Darauf zielt auch das statarische Lesen der Klassiker, bei welchem das Grammatische wiederholt, angewendet, feiner ausgeführt und zugleich die nöthige reale Erklärung gegeben wird; während der Schüler durch cursorisches Lesen schon mehr einen Vorschmack des Kunstgenusses erhält.

Johannes Sturm gibt eine treffliche Regel, wie die Lehrer interpretiren sollen. Er sagt: in quibus ita properandum ut necessaria non praetereantur, — dieß gilt vorzüglich der cursorischen Lectüre — ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur — dieß der statarischen.[1]

Es ist sehr wichtig, daß diese zwei Arten des Lesens richtig gefaßt werden und in einem richtigen Verhältnis zu einander stehen. Waltet eine übereilte und übereilende Lectüre vor, so verführt sie die Schüler zur Oberflächlichkeit, zum Errathen des Sinnes, ja zum Ueberspringen des Schwierigen, woraus sich in späteren Jahren eine ohnmächtige, tantalische, dilettantische Genußsucht entwickelt. Ein Uebermaß statarischer, allzulangsamer, allzugenauer Lectüre dagegen, welche die Fassungskraft der Schüler übersteigt, sich in Minutien und Abschweifungen so verliert, daß der Text durch die Noten erstickt wird, eine solche Lectüre ermüdet und läßt keine frische Liebe zu den Klassikern aufkommen.

Alles grammatische Treiben der Schüler, vom ersten Auswendiglernen der Paradigmen bis zum Abschluß des syntaktischen Unterrichts, das Einüben der Grammatik durch Schreiben, die grammatische Seite der Interpretation der

1) Durch diese Regel Sturms ist jene Caricatur des statarischen Lesens verworfen, welche J. M. Gesner so treffend charakterisirt. Gesch. der Pädag. 2, 146.

Klassiker, alles dieß hat es mehr oder minder mit der Sprache an sich, der Sprache als Object zu thun. Widmet sich ein Schüler späterhin dem Studium der Philologie, so tritt für ihn diese Erforschung der Sprache an sich, immer mehr heraus, besonders wenn er erst verschiedener Sprachen mächtig und mit der Natur und historischen Entwicklung seiner Muttersprache einigermaßen bekannt, zur Sprachvergleichung und eben dadurch zum tiefern Eingehn in das Wesen der Sprachen heranreift. Gibt es doch — mit Ausnahme der Religion — kein höheres und würdigeres Object menschlicher Forschung und Wissenschaft, als die Sprache. —

Und selbst diese Ausnahme fällt weg nach Luthers Erklärung: Nihil aliud esse Theologiam nisi Grammaticam in spiritus sancti verbis occupatam. „Diese Erklärung, sagt Hamann, ist erhaben, und nur dem hohen Begriffe der wahren Gottesgelehrsamkeit adaequat.“ [1]

1) Hamanns Schriften 3, 16.

Der Unterricht im Deutschen.

Von

Rudolf von Raumer.

Vorwort

zur ersten und zweiten Auflage.

Von meinem Vater aufgefordert, den deutschen Unterricht und dessen Geschichte zu bearbeiten, übersah ich nicht die großen Schwierigkeiten, die einem solchen Unternehmen entgegenstehen. Der Unterricht in der Muttersprache greift wie der Religionsunterricht durch alle Klassen und Arten von Schulen hindurch und schon dieß macht seine Darstellung auf beschränktem Raume mißlich. Es gesellen sich aber dazu noch andere Schwierigkeiten ganz eigenthümlicher Art. Der deutsche Unterricht befaßt sich nämlich mit einem Gegenstand, der sich im Lauf der Zeiten ändert. Nicht bloß unsere Erkenntnis und unsere Behandlung des Gegenstandes ändert sich, sondern der Gegenstand selbst. Die deutsche Schriftsprache, die wir gegenwärtig in unsren Schulen lehren, ist zu dem, was sie jetzt ist, erst im Lauf der letzten drei bis vier Jahrhunderte geworden. Die Geschichte des deutschen Unterrichts läßt sich deshalb von der Geschichte der deutschen Schriftsprache nicht trennen. Dieß geht um so weniger an, weil gerade der deutsche Unterricht auf die Festsetzung der deutschen Schriftsprache vom offenbarsten Einfluß gewesen ist. Dennoch wird man natürlich hier keine umfassende und allgemeine Geschichte der deutschen Schriftsprache erwarten. Was aber gegeben werden mußte, ist eine Darstellung der Wechselwirkung, die zwischen der lebendigen deutschen Sprache und ihrer lehrhaften Behandlung stattfand. Die Urkunden dieser Wechselwirkung sind die Bearbeitungen der deutschen Grammatik. Da aber hier von Lehre und Unterricht die Rede ist, so mußte das rein Sprachliche in den Hintergrund treten, um so mehr aber die Behandlung des Gegenstandes hervorgehoben werden. Dieß war keine leichte Sache wegen der großen Masse des Stoffs und der geringen Kenntnis desselben, die ich im Allgemeinen voraussetzen mußte. Es galt demnach, die Hauptsachen so darzustellen, daß sie dem Leser auch ohne die Benutzung der besprochenen Bücher verständlich wären. Denn ein großer Theil der Bücher, die ich hier zu schildern hatte, wird nur Wenigen unter meinen Lesern zugänglich sein. Wenn ich deshalb die Titel der wichtigsten Schriften ausführlich mittheile, so geschieht dieß nicht für den Literator, der sich nach einer viel kürzeren Bezeichnung auf einer großen Bibliothek die Bücher selbst verschafft, sondern ich habe dabei die Mehrzahl meiner Leser im Auge, die vielleicht nie einen Blick in die geschilderten Bücher thut und die für Stoff und Form gleich charakteristischen Titel nur hier zu lesen bekommt.

Ich habe zu meiner Arbeit einzelne seltnere Bücher der Berliner, Göttinger, Leipziger und Münchner Bibliotheken durch die Gefälligkeit dortiger Freunde schon in Erlangen benutzen können. Ein mehrwöchentlicher Aufenthalt in Berlin hat mir dann noch durch die Liberalität des Herrn Oberbibliothekar Pertz und die ausnehmende Güte des Herrn Dr. Pinder, denen ich dafür meinen herzlichsten Dank sage, trotz der gerade eingetretenen Ferien die reichen Schätze der Berliner Königlichen Bibliothek aufgeschlossen. Eigentliche bibliographische Untersuchungen wären natürlich hier durchaus nicht an ihrer Stelle. Bei dem Wenigen aber, was ich von dieser Art berührt habe, wird man hoffentlich den engen Zusammenhang nicht verkennen, in dem es mit meiner Aufgabe steht. Daß ich bei allen nicht gerade überall vorhandenen Büchern angebe, wo sich das von mir benutzte Exemplar findet, wird Manchem angenehm sein.

Die Darlegung meiner Ansichten über die Gegenwart hat mich öfters zum Widerspruch gegen weit verbreitete Meinungen gezwungen. Ich hielt mich für verpflichtet, in einer so wichtigen Sache unumwunden meine Ueberzeugung auszusprechen. Sollte sich irgendjemand dadurch verletzt fühlen, so kann ich die Versicherung geben, daß mein Angriff nirgends der Person, sondern überall nur der Sache gilt. Ich glaube, dieß schon dadurch bewiesen zu haben, daß ich denselben Männern, die ich in einigen Punkten bekämpfen mußte, in anderen mit aller Anerkennung beipflichte.

Die Darstellung des Einzelnen habe ich auf die Volksschule und die Gymnasien beschränken müssen. Auf den deutschen Unterricht in der höheren Bürgerschule habe ich mich nur deswegen nicht eingelassen, weil die Ansichten über diese wichtige Gründung der neueren Zeit noch so schwankend sind, daß man sich erst im Allgemeinen verständigen müßte, bevor man einen einzelnen Lehrgegenstand besprechen könnte. Dieß würde aber auf ein ganz anderes Gebiet hinübergeführt haben. In manchen Punkten ergibt sich, natürlich mit den nöthigen Abänderungen, aus dem über die Gymnasien Gesagten auch das, was mir für die höhere Bürgerschule wünschenswerth scheint. In anderen würde ich gern meine Ansichten den Sachverständigen zur Prüfung vorgelegt haben. So namentlich über den Betrieb des Altdeutschen, der mir der höheren deutschen Bürgerschule ebenso wichtig scheint wie dem Gymnasium, aber in anderen Grenzen. Während ich nämlich für die gelehrte Bildung, die das Gymnasium gibt, das Zurückgehen auf das Gothische und Althochdeutsche für unentbehrlich halte, stimme ich für die höhere Bürgerschule der Beschränkung auf das Mittelhochdeutsche bei und glaube, man sollte hier dasselbe etwa in der Art und in dem Umfang treiben, wie es in Philipp Wackernagels Edelsteinen deutscher Dichtung und Weisheit geschieht.

Doch will ich hier nicht vorwegnehmen, was erst nach Lesung des Ganzen recht verständlich werden kann, und wünsche nur noch zum Schluß, daß meine Arbeit zur Verbreitung einer gesunden vaterländischen Gesinnung Einiges beitragen möge.

Erlangen, den 10. Oktober 1851.

Vorwort

zur dritten Auflage.

Der Titel bezeichnet diese dritte Auflage als eine vermehrte und verbesserte. Man wird diese Vermehrungen und Verbesserungen weniger im ersten als im zweiten Buche dieser Schrift finden. Zur Vermehrung des geschichtlichen Theiles wäre natürlich Stoff in Fülle vorhanden gewesen. Aber dieselben Gründe, aus denen ich mich schon bei der ersten Auflage auf das Wesentlichste beschränkt habe, um nicht meinem eigentlichen Zweck die Klarheit zu rauben, haben mich auch diesmal abgehalten, meine Darstellung noch mehr zu erweitern. Dagegen forderte das zweite Buch an mehr als einer Stelle ein genaueres Eingehen. Ohne die Kürze, die der Charakter meines Buches verlangt, zu beeinträchtigen, hoffe ich, hier manches verständlicher, manches auch richtiger dargestellt zu haben, als es in den früheren Auflagen der Fall war. Ich habe schon mehrfach ausgesprochen, daß ich mir nicht anmaße, alle die unzähligen praktischen Fragen, welche dieß weitschichtige Gebiet umschließt, auf meinen eigenen Kopf entscheiden zu wollen, daß ich vielmehr jeden verständigen Rath mit Dank annehme. Jetzt fühle ich mich verpflichtet, meinen besten Dank auszusprechen für die eingehenden uud lehrreichen Bemerkungen, die mir seit dem Erscheinen der früheren Auflagen von den verschiedensten Seiten zugekommen sind, sowohl in öffentlichen Beurtheilungen als brieflich und mündlich. Ich konnte natürlich nur in so weit Gebrauch davon machen, als ich mich selbst überzeugt fand. Ich habe mir angelegen sein lassen, Alles zu prüfen; ob es mir aber gelungen ist, das Gute zu behalten, darüber steht mir selbst kein Urtheil zu.

Die Literatur der deutschen Grammatiken, Lesebücher, Stilistiken ꝛc. ist zu einer beinahe unübersehbaren Flut angeschwollen. Ich hatte schon bei Ausarbeitung der ersten Auflage eine große Menge solcher Schriften in Händen und habe mich seitdem fortwährend bemüht, das Beste, was auf diesem Gebiete erschienen ist, aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Aber obwohl ich mir selbst eine ziemliche Anzahl hieher gehöriger Bücher angeschafft und außerdem mehrere gut ausgestattete Schulbibliotheken benutzt habe, bin ich doch weit entfernt, mich einer vollständigen Kenntnis des Materials zu rühmen. Ich glaube auch nicht, daß irgendjemand dieß thun darf. Denn wenn man auch nur die besseren unter den deutschen Schulgrammatiken durchnehmen will, so ist das schon keine ganz geringe Arbeit, wie ich aus Erfahrung bezeugen kann. Um einen Ueberblick über das Vorhandene zu gewinnen, leisten nun zwar die einschlägigen Zeitschriften gute Dienste, so namentlich die Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, die Pädagogische Revue, Herrigs Archiv für das Studium der neueren Sprachen und manche andere. Aber wenn man auch alles dort Besprochene

wirklich selbst durchgienge, hätte man denn damit das Material bewältigt? Würden nicht die Verfasser der in Frage kommenden Bücher erklären, das bloße Durchlesen genüge nicht bei Schulbüchern, erst die eigne praktische Benutzung des Buches in der Schule könne über den Werth desselben entscheiden? Man wird zugeben müssen, daß in dieser Forderung etwas Wahres liegt. Aber eben aus der Unmöglichkeit ihrer Erfüllung, — denn wer könnte alle deutschen Schulgrammatiken selbst gebraucht haben? — ergiebt sich, daß bei einem umfassenden Urtheil in praktischen Dingen auch die gründlichste eigene Einsicht die Erfahrungen Anderer zu Hülfe nehmen muß.

Ich habe dießmal versucht, auf einige praktische Fragen etwas näher einzugehen. Das Uebele dabei ist nur, daß man nothgedrungen die Dinge zu allgemein fassen muß, während sie sich doch in der Wirklichkeit der unendlichen Besonderheit der Verhältnisse anpassen sollen. Das zeigt sich namentlich bei einem Gegenstand, der so tief in alle Lebenskreise eingreift wie der Unterricht in der Muttersprache. Was ich zum Beispiel über die deutsche Grammatik in der Volksschule sage, das wird noch weiter die verschiedensten Einschränkungen und Erweiterungen zu erfahren haben. Wie viel hier durch bloße Uebung erlangt, wie viel durch grammatische Erörterung eingeprägt werden soll, das bestimmt sich durch das Ziel, welches man den verschiedenen Schulen steckt. Man glaube aber nicht, daß hier die bloße Unterscheidung von Stadtschulen und Landschulen ausreiche. Denn wie mannigfaltig sind nicht wieder unter sich selbst die Stadtschulen! Und vollends über die Landschulen wird sich gar keine überall gültige Bestimmung treffen lassen. Alles wird sich hier nach dem Zustand und den Bedürfnissen der besonderen Gemeinde richten. Ebenso werden sich gerade beim Unterricht in der Muttersprache zwischen Knaben und Mädchen wohlzubeachtende Unterschiede herausstellen. Ich habe das alles unter einigen wenigen Hauptgesichtspunkten behandeln und dem Leser die weitere Ausführung überlassen müssen.

Bei den einzelnen Kapiteln des zweiten Buches bitte ich nicht zu übersehen, daß immer die späteren das voraussetzen, was bereits in den früheren dargelegt worden ist. Man darf deshalb solche Abschnitte wie die neu hinzugekommenen über das Deutsche im Schullehrerseminar und über die höhere Bürgerschule nicht außer dem Zusammenhange lesen. Denn beide setzen das voraus, was in den früheren Kapiteln schon besprochen ist.

Weit mehr als an dem eben Besprochenen muß mir daran liegen, einem anderen Mißverständnis vorzubeugen, zu dem ich zwar keine Veranlassung gegeben habe, das aber unsrem ganzen Zeitalter nur allzunahe liegt. Die deutsche Sprache ist ein Gegenstand, welcher durch alle Unterrichtsanstalten von der niedrigsten bis zur höchsten hindurchgreift. Darin gerade liegt seine große Bedeutung. Aber es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, deshalb weil der Gegenstand sich überall wieder findet, müsse auch die Behandlung des Gegenstandes überall die gleiche sein. Vielmehr haben sich sowohl

die Art als der Umfang der Behandlung nach der Bildungsstufe des Schülers zu richten. Weil nun diese Auffassung uns mit Nothwendigkeit auf die verschiedene Aufgabe der niederen, mittleren und höheren Schulen hinweist, so hat man eine Herabwürdigung der unteren Schulen darin zu sehen geglaubt, wenn man ihnen nicht gestattet, in das Gebiet der höheren hinüberzugreifen. Allein diese Ansicht beruht auf einer irrigen Vorstellung vom Wesen echter Bildung und vom sittlichen Werth der menschlichen Thätigkeit. Wahre Bildung wird nicht dadurch gefördert, daß man vor der Zeit und am unrechten Ort das höher Liegende oberflächlich treibt, sondern dadurch, daß man das recht treibt, was einem zukommt. Ebenso besteht der sittliche Werth des Lehrers nicht in dem Gegenstand, den er behandelt, sondern in der Gewissenhaftigkeit, mit der er ihn behandelt. Kein verständiger Lehrer wird sich daher verletzt fühlen, wenn man in besonnene Ueberlegung zieht, welche Gegenstände dem Alter und der Bildungsstufe seiner Zöglinge angemessen sind und welche nicht. Gerade der Lehrer aber, der auf den höchsten Stufen menschlicher Bildung zu arbeiten berufen ist, wird am tiefsten von der unermeßlichen Wichtigkeit des allgemeinen Volksunterrichts durchdrungen sein.

Eine besondere Sorgfalt habe ich auch dießmal dem deutschen Unterricht auf dem Gymnasium zugewendet. Die deutsche Sprache ist das, was die gelehrten Stände mit ihren übrigen Volksgenossen verbindet. Eben deshalb ist die Behandlung des Deutschen auf den Gymnasien und Universitäten von so großer Bedeutung. Denn die wissenschaftlichen Stände bilden den Kern und Mittelpunkt, von welchem die Erkenntnis und die Behandlung des Gegenstands auf allen Stufen des Unterrichts bestimmt wird. Auf die eigentlich wissenschaftlichen Anstalten wird man deshalb immer wieder zurückgeführt, so hoch man auch mit Recht die wachsende Bildung unserer erwerbenden Stände anschlägt.

Erlangen, den 2. März 1857.

Vorwort

zur vierten Auflage.

Die vorliegende vierte Auflage meiner Schrift über den Unterricht im Deutschen hat sowohl im ersten, als im zweiten Buch mannigfache Erweiterungen und Verbesserungen erfahren. Was den historischen Theil betrifft, so mußte ich mich auf einige der wichtigsten Ergänzungen beschränken. Doch glaube ich, daß eben durch diese Ergänzungen in Verbindung mit den Erweiterungen des zweiten Buches die Grundlagen meiner Ansicht dem Leser noch klarer vor Augen treten werden. Der Angelpunkt der

ganzen Untersuchung ist die Frage: Gibt es überhaupt einen Schulunterricht in der Muttersprache? Diese Frage hatte Jakob Grimm mit Nein beantwortet. Ich sah mich genöthigt, bei aller Verehrung meines unvergleichlichen Lehrers die Frage zu bejahen. Wenn Grimm erklärte, daß es „keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schule und Hausbedarf gebe", so führte mich der Anblick des praktischen Lebens und die Geschichte der deutschen Grammatik gleichermaßen zu der Ueberzeugung, daß es eine Schulgrammatik unsrer einheimischen Sprache gebe und geben müsse. Den Grund dieser Erscheinung fand ich in dem Vorhandensein einer gemeinsamen deutschen Schriftsprache. „Denn nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständnis oder auch an den Gebrauch der Schriftsprache kann Aufgabe der Schule sein".[1] Die Ansicht Grimm's von der unbedingten Naturwüchsigkeit der einheimischen Sprache paßt nur auf die Mundart. Dagegen sehen wir mit dem Aufkommen einer gemeinsamen Schriftsprache auch die Grammatik entstehen, und zwar die praktische Grammatik, welche lehrt, was der Schriftsprache gemäß ist, was nicht. Die deutsche „Schulgrammatik"[2] hat also „die praktische Aufgabe, die naturwüchsige Mundart des Schülers mit der Schriftsprache vermitteln zu helfen".[3] Die Geschichte der deutschen Grammatik, die ich in meinem ersten Buch gebe, zeigt die nahe Beziehung der Grammatik und des Schulunterrichts im Deutschen zur Entstehung und Entwickelung unserer gemeinsamen Schriftsprache. Da diese Schriftsprache aber keine todte, sondern eine lebende, aus der gesprochenen Sprache hervorgehende und auf diese wiederum zurückwirkende ist, so nimmt der Unterricht in derselben eine ganz eigenthümliche Stellung ein. Diese Stellung zu bestimmen und zu zeigen, wie innerhalb der richtigen Umgrenzung auch dem Gebrauch der Schriftsprache die genialen Anschauungen Grimm's über das Wesen der Sprache zu gute kommen, das ist die Aufgabe der vorliegenden Schrift. An diesem Orte aber wollte ich nur feststellen, daß die wesentlichen Grundlagen meiner Ansichten sich von ihrer ersten Veröffentlichung an gleich geblieben sind. Aber eben so bereitwillig bekenne ich, daß ich in Bezug auf die praktische Anwendung und Ausführung dieser Ansichten von Jahr zu Jahr zugelernt habe. Hier verdanke ich den Bemerkungen trefflicher Schulmänner die mannigfachste Belehrung, und alles, was ich für mich in Anspruch nehmen könnte, würde nur sein, daß ich die Rathschläge, die mir von Anderen gegeben worden sind, zu nutzen gewußt habe.

Erlangen, den 26. Okt. 1872.

Rudolf von Raumer.

---

1) Erste Ausgabe meiner Abhandlung 1852 (K. von Raumers Gesch. der Pädag. III, 2, S. 106).

2) Ebend. S. 108. 3) Ebend. S. 107.

Erstes Buch.

Geschichte der deutschen Grammatik in Bezug auf die schulmäßige Behandlung der deutschen Sprache, seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts.

Erstes Kapitel.

Das sechzehnte Jahrhundert.

Latein und Deutsch um das Jahr 1500.

Die grammatische Behandlung[1] der deutschen Sprache ist nicht wie die Grammatik der Griechen rein auf heimischem Boden und aus heimischen Wurzeln gewachsen. Wie in so vielen andern Dingen haben vielmehr die Deutschen auch auf dem Gebiet der Grammatik die reiche Erbschaft des klassischen Alterthums überkommen. Die grammatischen Kategorien, die wichtigsten Unterscheidungen, die Flexionen der Wörter hatten die Griechen an ihrer Sprache entdeckt ein Jahrtausend bevor man in Deutschland an grammatische Studien dachte. Die Entdeckungen der Griechen wurden von den Römern mit Fleiß und Beharrlichkeit auf die eigene Sprache angewandt, und so kamen sie mit der lateinischen Sprache in den grammatischen Schriften des sinkenden Alterthums an die germanischen Völker.

Zunächst aber wurden diese überlieferten grammatischen Kenntnisse nicht dazu verwendet, um mit ihrer Hülfe die deutsche Muttersprache grammatisch zu untersuchen, sondern die römischen Grammatiker dienten nur dazu, sich der lateinischen Sprache zu bemächtigen. Denn viele Jahrhunderte lang galt

1) Die Stellung des deutschen Unterrichts zu den andern Lehrgegenständen ist in den beiden ersten Bänden dieses Werkes öfters erwähnt worden. Dagegen konnte die Art, wie man die deutsche Sprache lehrend behandelte, der Natur jener Abschnitte gemäß nicht näher erörtert werden. Denn diese Frage hängt auf das Engste zusammen mit der Geschichte der deutschen Grammatik. Diese in ihren wesentlichsten Umrissen zu schildern, ist der Zweck der obigen geschichtlichen Darstellung.

jetzt das Latein auch in Deutschland für die eigentliche Sprache der Stände, die sich überhaupt mit gelehrten Dingen befassen. Erst war die Kirche bemüht, das Latein, die Sprache des Kultus, der Vulgata und des Römischen Stuhls, auch zur zweiten Muttersprache des gesammten Klerus zu machen.[1] Dann aber, als sich auf religiösem Gebiet der Gebrauch der Volkssprache mehr und mehr Bahn brach, suchten die Gelehrten, die Sprache des alten Latiums wieder zu erwecken und wenigstens aus den Kreisen höherer Bildung die heimische Sprache möglichst zu verdrängen. Diese zweite Periode der lateinischen Allgewalt fällt zusammen mit den Anfängen der neueren deutschen Grammatik.[2] Man kann deshalb die Entstehung und Weiterbildung der deutschen Grammatik des 16ten Jahrhunderts nur dann verstehen, wenn man von einer richtigen Anschauung des lateinischen Gelehrtenthums jener Zeiten ausgeht.[3]

Die deutsche Sprache aus dem Kreis der Schule und der Gelehrsamkeit ganz auszuschließen, war der offen ausgesprochene Zweck der damaligen Schulmänner. Latein sollte die einzig gestattete Sprache in der Schule sein, wo möglich gleich von der untersten Klasse an. Weil nun aber, zum großen Verdruß manches ehrenfesten Schulrektors, die Kinder nicht in der Schule, sondern in ihrem elterlichen Hause zur Welt kamen, so lernten sie auch nach wie vor zuerst ihre Muttersprache, nämlich Deutsch. Und wollte man sich mit ihnen verständigen, so mußte man sich dazu herablassen, in ihrer Muttersprache, das heißt deutsch mit ihnen zu verkehren. Die angestrengten Bemühungen mancher Schulmänner, auch aus der untersten Klasse den Gebrauch der deutschen Sprache zu verdrängen, führen uns deshalb bei dem immer neuen Zufluß deutscher Kinder den Horazischen Bauer vor die Seele, der am Ufer des Stromes warten will, bis der Fluß abgelaufen ist, at ille labitur, et labetur in omne volubilis aevum.

So sehr man nun auch bestrebt war, den Gebrauch der verachteten und gehaßten deutschen Sprache möglichst bald zu verlassen, so mußte man doch zuvor die neu eingetretenen Schüler mit den nothwendigsten lateinischen Phrasen für die mündliche Conversation versehen. Von der Art, wie dieß geschah, geben die Elementarbücher aus dem Ende des 15ten Jahrhunderts ein deutliches Bild. In der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg hat sich ein Band solcher Schriften aus jener Zeit erhalten. Darin findet sich unter Anderen ein Buch mit dem Titel: Modus latinitatis. Am Schluß heißt es: Grammatice nove sinonima

1) Vgl. R. v. Raumer, die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache. Stuttgart 1845, S. 201.

2) Die Bemühungen, die eine frühere Periode, insbesondere Notker Labeo zu St. Gallen († 1022) der deutschen Sprache widmete, bleiben hier unberührt.

3) Den Lesern dieses Werks ist im ersten Band, besonders in dem Abschnitt über Johannes Sturm, S. 205 u. 357, ein klarer Einblick in die lateinische Schulbildung des 16ten Jahrhunderts gegeben.

latina vulgari locutioni quameleganter accomodantis cum varijs verborum et sententiarum flosculis ac differentiis notatu dignis edite per venerabilem ac acri ingenio virum Udalricum Ebrardt — Finis. Anno 1488.[1] Der Verfasser setzt eigentlich schon Latein sprechende Knaben voraus. Denn er redet gleich im Eingang die Knaben damit an, daß er ihnen, die mehr sprachlose (infantes) als redende (loquentes) zu sein schienen, die allzugroben Barbarismen verbessern wolle, die er sie in der gewöhnlichen und vertraulichen Rede begehen höre, wenn sie z. B. mulus (d. i. mûl, nhd. Maul) pro ore sagten und dergleichen. Nichtsdestoweniger greift er seine Sache so an, daß der Lehrer sein Buch wohl auch mit den ersten Anfängern gebrauchen konnte. Es ist keine Grammatik, sondern ein deutsch-lateinisches Gesprächbuch. Das Deutsche ist überall vorangestellt und darauf folgt die entsprechende lateinische Redensart. Den Anfang machen die einfachsten Begrüßungsformeln: „Ein gutten tag. Bona dies. Aut forte elegantius Bonus dies. Nam etc." Ein gutten abent. Bonum sero. Aut pocius elegantius Bonum vesper. Nam etc."[2] „Vil heil. Salus plurima." Und so fort. Darauf folgen die einfachsten Fragen und Antworten: „Wie alt bist" u. dgl. bis zu umfangreicheren, aber doch immer noch dem gewöhnlichen Verkehr angehörenden Phrasen. In einem zweiten Büchlein ordnet dann der Verfasser die Ausdrücke des höheren Gesprächs nach dem Sinn in dreizehn Abschnitte. Aber auch hier geht das Deutsche überall dem Lateinischen voran: z. B. „Der virgili ist dem homero nit geleich. oder des geleichen Virgilius cum homero comparandus non est. Non puto homero poete huic clarissimo virgilium parem esse etc.", bis dann zuletzt der oben schon angeführte Schluß folgt.

Solcher Büchlein enthält der Scheurlische Sammelband noch mehrere. Eins, das beginnt „Ad patrem, zu dem vater", Beispiele über die lateinischen Präpositionen mit übergedruckten deutschen Wörtern. Dann einen „Grammatellus pro iuuenum eruditione cum glosa almanica." Aber auch dieß ist trotz dem Titel keine Grammatik, sondern, wie es die weitere Ueberschrift ganz richtig bezeichnet, nur ein „Libellus quem grammatellum appellant sermones facetos complectens ob scolariculorumque hebetatem glosa almanica subductus". Dagegen sind die „Rudimenta grammatice ad pueros. De Remigio Donato Alexandroque studiosissime lecta desselben Bandes ohne deutsche Glosse, und auch einer andern kleineren Schrift puerilia super donatum (Nuermberge Per Marcum ayrer) ist nur einiges Deutsche angehängt.

Ich habe den Inhalt dieses Sammelbandes etwas näher angegeben, weil er uns höchst wahrscheinlich die Hülfsmittel vor Augen legt, durch welche der

1) Im Original mit Worten, und danach: Laus deo clementissimo. Dann folgt noch ein einzelnes Blatt mit vermischten lateinischen Regeln.

2) Ich will nicht zu lange bei diesen Dingen verweilen. Deshalb bemerke ich nur beiläufig, daß unser Autor sein bonum sero dann doch auch in Schutz nimmt. Vgl. damit Rudolf Agricola. Pädag. Bd. I S. 67.

berühmte erste Besitzer, Herr Christoph Scheurl, (geb. 1481) als Knabe seine deutsche Muttersprache mit der lateinischen vertauschte. Der nächste Schritt war nun, daß man auch in die eigentlichen Grammatiken der lateinischen Sprache eine deutsche Interlinearversion einfügte. Dieß geschah gleichfalls noch im Lauf des 15ten Jahrhunderts, indem man über den sehr entstellten[1] lateinischen Text der kleinen Grammatik des Donatus eine wörtliche deutsche Uebersetzung druckte.[2]

Aber von einer solchen Interlinearversion, die bloß den Text des lateinischen Grammatikers zugänglicher machen sollte, bis zu einer verständigen Benutzung der deutschen Muttersprache, um dem Anfänger die lateinische Grammatik selbst klarer zu machen, war noch ein weiter Weg. Den ersten Schritt dazu that Aventinus in seiner lateinischen Grammatik, die man eben deswegen öfters als den ersten Anfang einer deutschen Grammatik bezeichnet hat.[3] Der berühmte bayrische Geschichtschreiber Johannes Turnmair, nach seinem Geburtsort Abensberg in Bayern Aventinus genannt (geb. 1477 † 1534), wurde im Jahre 1508 zum Erzieher der bayrischen Prinzen Ludwig und Ernst, Brüder Herzog Wilhelm des Vierten, berufen. Ein tüchtiger Humanist, dabei aber voll warmen vaterländischen Sinnes trug er kein Bedenken, beim Unterricht auch in die lateinische Grammatik die deutsche Sprache einzuführen. Denn er bemerkte, wie er sagt,[4] daß dem Anfänger oft mit einem einzigen deutschen Wort klar zu machen sei, was ihm die lateinischen Umschreibungen nur immer mehr verdunkelten. Seine edlen Zöglinge hätten auf diese Weise in acht Monaten so viel von der lateinischen Grammatik gelernt, wie sie außerdem kaum in drei Jahren gelernt haben würden. Dennoch aber hielt er es für nöthig, sich wegen seines Unternehmens zu entschuldigen, als er nun diese mit Deutschem gemischte Grammatik veröffentlichte. Nec erubui, sagt er in der Vorrede, vernacula lingua loqui, cum id doctissimos Italos facere videam, und darauf folgen dann die oben angeführten praktischen Gründe. Aventin war also der erste unter den

1) Man vgl. den Text von Donati ars grammatica in Lindemann's Corpus Grammaticorum Latinorum Lips. 1831 selbst noch mit dem Donat des Glareanus, August. Vindel. 1547 (1550).

2) Panzer, Annales typographici, verzeichnet vier solche Donatus cum vulgari expositione, nämlich 1) Ulm 1497. 4. (annal. 3, 540). 2) s. l. per J. S. 1497 (annal. 4, 67). 3) p. Frieder. Kreuszner Nurmbergn̄ incolam s. a. (annal. 4, 388). 4) s. l. et a. (annal. 4, 123). Nr. 1 und 2 scheinen aber dieselben zu sein. Daß diese Art, über den lateinischen Text des Donat eine deutsche Interlinearversion zu drucken, sich noch lange erhielt, sehe ich aus einem seltenen Büchlein, das mir W. Grimm aus seiner Privatbibliothek mittheilt: Aelii Donati elementa, ad collationem Henrici Glareani, una cum traductione Germanica. M.D.L. Am Ende: Augustae Vindelicorum, in aedibus Valentini Othmari, excusum, mense Martio, Anno M.D.XLVII.

3) So beginnt mit Aventin das reichhaltige Verzeichnis neuhochdeutscher Grammatiken bei H. Hoffmann, Die Deutsche Philologie, Breslau 1836. S. 138.

4) Aventins Gramatica, Monachii 1512, Bl. 1.

Humanisten, der in Deutschland so etwas wagte, oder wenn er irgendwo einen Vorgänger gehabt hat, so hat er wenigstens nicht darum gewußt. Denn sonst würde er sich nicht auf die Italiener berufen. Merkwürdig, daß auch hierin die Italiener den Deutschen erst den Anstoß geben mußten. Wie die lateinisch-italienischen Grammatiken beschaffen waren, die Aventin vor Augen hatte, lehrt uns eine derartige Arbeit, die im Jahr 1499 zu Venedig erschienen ist, und von der sich ein Exemplar in der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg erhalten hat.[1] Die Einmischung des Italienischen in die lateinische Grammatik hält dort etwa die Mitte zwischen der bloßen Interlinearversion und der umsichtigen Art, wie Aventin das Deutsche benutzt.

Die lateinische Grammatik des Aventin erschien zu München im Jahr 1512 unter dem Titel: Gramatica omnium utilissima etc. Was die Folge der Materien betrifft, schließt sie sich in der Hauptsache dem damals gültigen Donat an. Der eigentliche Text des Buchs ist lateinisch. Inwiefern aber nichtsdestoweniger diese Arbeit des Aventin einen Anfang der grammatischen Behandlung des Deutschen in sich schließt, das sollen einige Beispiele zeigen. So heißt es Bl. 2: „Dictio. ein wort. Illa dictio est nomen cui in nostra lingua potest addi ein. ut homo ein mensch. equus ein pfert. Bl. 19: „De verbo. Illa dictio est verbum cui in nostra lingua potest addi. ich, du, der.“ Es sind das freilich nur die ersten Anfänge, und bei weitem das meiste Deutsche, was die Arbeit des Aventin enthält, besteht nur in deutschen Uebersetzungen der lateinischen Beispiele. Aber gerade in unserem Abriß gebührt der Grammatik des Aventin eine nicht unbedeutende Stelle, weil er zuerst in verständiger Weise das Deutsche zur grammatischen Erläuterung des Lateinischen benutzt.[2]

Die deutschen Orthographen.

Die Bücher, die wir bisher besprochen haben, kommen vom Lateinischen her und ziehen zu dessen Erklärung das Deutsche herbei. Das ist die eine Quelle, auf die man zurückgehen muß, wenn von den Ursprüngen der deutschen Grammatik die Rede ist. Die andere Quelle bildet eine Anzahl von Büchern, die gewissermaßen jenen ersteren gerade entgegengesetzt sind, nämlich die An-

1) Anfang: Janua sum rudibus. Schluß: Impressum Venetiis impensis Joannis Baptistae de Sessa Mediolanensi. Anno salutis nostrae. M.CCCCXCIX. Die uero. XX. Julii. Foeliciter. In einem Sammelband, der beginnt mit dem Quaesto Sie Uno Libro etc., einem italienisch-deutschen Vocabulista.

2) Die erste Grammatik des Aventin, aus der wir die obigen Angaben entnehmen, war die angeführte am 15. Januar 1512 zu München erschienene. Die zu Augsburg am 15. Mai 1512 vollendete Gramatica nova fundamentalis des Aventin ist ein nur wenig veränderter Abdruck der Münchener Ausgabe. Im Jahr 1517 aber ließ Aventin eine neue erweiterte Ausgabe seiner Grammatik unter dem Titel Rudimenta gramaticae zu Augsburg erscheinen.

leitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben für solche, die nicht Latein können.

Diese Art von Büchern hat einen doppelten Ursprung. Die einen haben es abgesehen auf eine Anweisung zur deutschen Schreiberei. Nach einigen Regeln und Bemerkungen über Rechtschreibung und Grammatik gehen sie über zu Formularen von Briefen, Verträgen, Anreden und Titulaturen. Andere entspringen aus dem Bedürfnis, dem ungelehrten Laien die deutschen Bücher, vor Allem die deutsche Bibel zugänglich zu machen. Unter den Schriften der ersteren Art ist vor Allen zu nennen das Buch des Fabian Frangk, das den Titel führt: „Teutscher Sprach Art vnd Eygenschafft. Orthographia, Gerecht Buchstaebig[1] Teutsch zuschreiben. New Cantzlei, ietz braeuchiger, gerechter Practick, Formliche Missiuen vnd Schrifften an iede Personen rechtmessig zustellen, auffs kürtzst begriffen. M. Fabian Frangk." Das Buch erschien zu Frankfurt am Main im Jahr 1531[2] und ist in mehr als einer Hinsicht sehr merkwürdig. Der Verfasser war aus „Aslaw in Schlesien, Freier Künste Magister" und „Burger zum Buntzlaw". Den Zweck seines Buchs gibt Frangk in der Vorrede an. Zunächst will er den Benutzern seines Canzleibuchs dienen, „damit, wie er sagt, den annehmern des volgenden meines buechlin so vff die Schreibekunst, Cantzlei vnd Titelbuechlin außgangen, nichts mangeln solt." Aber obschon er selbst in dieser Schrift nur diesen untergeordneten Zweck verfolgt, dringt er doch darauf, daß endlich eine ganze Deutsche Grammatica geschrieben werde, „wie in Griechischer, Latinischer vnd andern sprachen gschehen." Denn „vnser edle sprach" sei „ie so lustig, nutzlich vnd dapffer in jrer Redmaß als indert ein andere"; und es sei „Vns vngelerten Leyen auch (vnd die wir der haubtsprachen nich geuebt noch kündig) so vil an jr als indert einer andern gelegen."

Frangks Buch zerfällt seiner Bestimmung gemäß in die Orthographia (Blatt 2—11) und das Cantzleibuch (Bl. 11—44); wodurch es aber besonders merkwürdig ist, das ist die sichere und klare Art, wie es die hochdeutsche Schriftsprache von den Mundarten unterscheidet. Frangk hat mit aufmerksamem Ohr im Reiche herumgehorcht und die eigenthümliche Aussprache des Franken, Bayern, Schlesiers und „Meichßners", des Oberländers und Niederländers belauscht. Daraus hat sich ihm ergeben, daß nirgends das Schriftdeutsche gesprochen wird. So sagt er von den Vokalen: Die recht Teutsche Sprach (wie angezeygt) helt sechs schlechte, drei duplirte, vnnd drei halb duplirte Stimmer. Es ist aber kein Land noch Nation die sie allenthalbenn durch auß reyn hielte, das sie nicht

1) Im Orginal u mit übergeschriebenem o; a mit übergeschriebenem e u. s. f.

2) Eine handschriftliche Notiz in dem Exemplar der Meusebachschen Bibliothek, das ich benutze, erwähnt eine andere Ausg. Straßb. o. J. — Ueber eine neue Ausg., Wittemberg 1539 s. Franz Weber in der Zeitschrift des Vereins für Geschichte und Alterthum Schlesiens. Breslau 1863.

etliche verwechselt oder versetzte."[1] Er selbst, sagt Frangk, handle von Oberlendischer Sprach. Aber „wie wol diese sprach an jr selbs rechtfertig vnd klar, so ist sie doch inn vil Puncten vnnd stucken, auch bei den Hochteuschen nicht einhellig. Denn sie in keiner gegne oder lande, so gantz lauter vnnd reyn gefuert, noch gehaltenn wirt, das nicht weilands etwas straffwirdigs, oder mißbreuchiges mitlieff vnd gespürt würde."[2] Die Frage: „Warauß man recht vnd reyn Teutsch lerne," beantwortet nun Frangk dahin: „Wer aber sölche mißbreuch meiden, vnd rechtförmig Teutsch schreiben, odder reden will, der muß Teutscher sprachen auff eins Lands art vnnd brauch allenthalben, nicht nachuolgen. Nützlich vnd guot ists einem iedlichen, viler Lande sprachen mit jren mißbraeuchen zewissen, damit man das vnrecht moeg meiden, Aber dz[3] fürnemlichst ist so zuo diser sach foerderlich vnd dienstlich, ist, das man guoter Exemplar warneme, das ist, guotter Teutscher Buecher vnd verbrieffungen, schrifftlich oder im Truck verfaßt vnd außgangen, die mit fleisse lese, vnd jnen in dem das anzunemen vnd recht ist, nachuolge. Vnder woelchenn mir etwan des tewren (hoch loblicher gedechtnuß) Keyser Maximilians Cantzlei, vnnd diser zeit D. Luthers schreiben, vnd dz[3] vnuerfaelschet, die emendirtsten vnd reynsten zuhanden kommen sein."[4]

So schreibt Fabian Frangk um das Jahr 1531. Wir werden sehen, wie richtig er die Bahn erkannt hat, welche die hochdeutsche Schriftsprache und deren schulmäßiger Betrieb einschlugen. Frangk selbst beschränkt sich nun darauf, die deutsche Orthographie auf etwa neun Blättern darzustellen. Dann geht er sofort zu seinem eigentlichen Zweck, zum Canzleibuch über und handelt ausführlich von Sendbriefen, Titeln, Oberschriften 2c.[5]

Die andere Art von Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben hat es darauf abgesehen, dem Laien das Lesen deutscher Bücher, vor Allem das der Bibel möglich zu machen. Wie eng sich diese Bemühungen dem religiösen Zweck anschließen, ergibt schon der Titel des ältesten solchen Schriftchens: „Encheridion. Das ist, hantbüchlin teutscher Orthographi, Hochteutsche spraach, artlich zeschreyben und lesen, sampt einem Registerlein über die gantze Bibel, wie man die Allegationes vnnd Concordantias, So im Newen Testament, neben dem Text vnd sonst, mit halben Latinischen Worten verzaichnet. Auch wie man die Ziffer vnd teutsche zaal verstehen soll. Durch Johannem Kolroß, Teutsch Lesermaystern

1) Bl. 9. — 2) Bl. 2. — 3) = das. — 4) Bl. 2.

5) Ich hebe unter den zahlreichen Canzleibüchern, Rhetoriken u. dgl. nur die oben geschilderte Arbeit des Fabian Frangk hervor. Diese Schriften bilden übrigens am Ende des 15ten und im Lauf des 16ten Jahrhunderts eine besondere kleine Literatur. Ich begnüge mich, unter einer Menge solcher Bücher, die ich auf der Bibliothek zu Berlin durchblättert habe, nur noch zwei namhaft zu machen:

Fridrich Riedrer, Rhetorichscher Spiegel (sic, am Schluß) 1493. fol.

Meichßner, Handtbuechlin. Tübingen 1550. 8.

zuo Basel Gemachte." Das Buch ist höchst wahrscheinlich im Jahr 1529 erschienen.[1] In der Vorrede setzt der Verfasser seine Absicht noch näher auseinander. „Dieweyl es, so beginnt er, Gott dem allmechtigen, yun[2] dieser letsten zeyt also gefallen, die heylig schrifft (seins götlichen worts) dem einfaltigen Layen zuo heyl vnd trost, Auch yn verstendiger vetterlicher spraoch,[3] durch den druck an das liecht kommen lassen, Werden nit wenig geraitzt yre kynd, so zuo den vrsprünglichen spraochen heyliger Biblischer schrifft, als Hebreisch vnd Kriechisch, oder auch Lateinisch nit gantz tauglich, ynn die Teutsche schuol vnd leer zeschicken."[4] Auf diesen Zweck ist nun das Büchlein berechnet. Es handelt zuerst von der Unterscheidung der Buchstaben, dann von deren Verdopplung, von den Abkürzungen, von den Punkten &c. und „Zum letsten, volgt ein Registerlein, die anziehung Biblischer buecher, sampt der Ziffer vnd gemainer zaal, erklerend."

Solcher Anleitungen zur deutschen Orthographie ist nun seit der Zeit des Fabian Frangk und Johann Kolroß eine große Zahl erschienen, bald wie bei Frangk mit der Bestimmung für die weltliche Schreiberei, bald wie bei Kolroß zugleich mit der Rücksicht auf das Lesenlehren und die geistlichen Bücher.

Ickelsamer.

Wenn wir die Arbeit des Aventin nicht übergehen durften, weil sie allerdings eins der Glieder bildet, die den ausschließlich lateinischen Unterricht in das Deutsche hinüberleiten, so wird doch niemand eine Grammatik der lateinischen Sprache mit einigen eingeschobenen deutschen Bemerkungen eine deutsche Grammatik nennen. Der Ruhm, den ersten Anlauf zu einer deutschen Grammatik genommen zu haben, bleibt deshalb einem Anderen, nämlich dem Valentin Ickelsamer.

Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luthers, machte seine Studien zu Wittenberg und schloß sich mit Begeisterung der deutschen Reformation an. Als aber das Zerwürfnis zwischen Luther und Karlstadt zum Ausbruch kam, ergriff Ickelsamer die Partei Karlstadt's, zog mit ihm nach Rothenburg an der Tauber und ließ daselbst eine heftige Streitschrift wider Luther drucken. Später kam er von der Sache Karlstadt's zurück, söhnte sich im Jahr 1527 vollständig mit Luther aus[5] und lebte zu Erfurt mit Schulhalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt.

Nachdem Ickelsamer schon früher eine Schrift hatte drucken lassen von der

1) Vgl. die Zahl 1529, die Kolroß Bl. 36 als Exemplum für das Zahlenlesen gibt.
2) Es steht: y^{n}.
3) Bei Kolroß = a mit einem Haken darüber.
4) Bl. 1.
5) Luthers Brief an Justus Menius. De Wette Thl. 3. S. 190.

rechten Weise lesen zu lernen,[1] gab er im Jahr 1531[2] oder doch bald danach seine deutsche Grammatik heraus. Sie erschien zuerst ohne Angabe des Druckorts und des Jahrs unter dem Titel: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen Lesen vnnd desselben Orthographian mangel vnd überfluß, auch anderm vil mehr, zuo wissen gehoert. Auch ettwas von der rechten art vnd Etymologia der teütschen sprach vnd woerter, vnnd wie man die Teütschen woerter in ire silben taylen, vnd zuosamen Buochstaben soll. Valentin Ickelsamer." Einige Zeit darauf, im

1) Wir kennen sie nur aus Ickelsamers eigener Anführung in seiner Grammatica S. 10.

2) Ueber die Zeit, wann diese erste Ausgabe von Ickelsamers Grammatik erschienen sei, sind die Meinungen getheilt. Da es sich hier um das erste Buch, das sich eine deutsche Grammatik nennt, handelt, wird es schon der Mühe werth sein, etwas näher nachzuspüren. Einige setzen diese erste Ausg. um das J. 1522. So u. a. Hoffmann, deutsche Philol. S. 139. Koberstein, Gesch. der deutschen National-Litter. 4te Aufl. (1845) I. S. 460. Ettmüller deutsche Literaturgeschichte S. 328. Pischon Leitf. gibt 1527 als J. der Abfassung; Eitner Tabellen, 1525. Ich glaube beweisen zu können, daß die uns erhaltene Grammatik Ickelsamers nicht vor 1531 geschrieben sein kann. Eine Stelle in Luthers Briefen vom J. 1527 (de Wette Thl. 3. S. 190), auf die man sich beruft, beweist nichts. Denn wollen wir auch mit Veesenmeyer grammatica sua statt tua lesen, (echt lateinisch müßte es natürlich ejus heißen), so könnte die Stelle doch immer noch auf Ickelsamers frühere, von ihm selbst (S. 10) erwähnte Arbeit gehen. Der positive Grund aber, warum die vorliegende Grammatica Ickelsamers nicht vor dem J. 1531 geschrieben sein kann, ist der: S. 57 (der ersten Ausg.) sagt Ickelsamer: „Wie der geleert vnnd diser ding liebhaber Beatus Rhenanus des etzliche Exempel in seyner Geographia, das ist, beschreybung etlicher oerter teütschs landes anzaygt, Naemlich, das etwa der recht vnd nitt on sonderlich vrsach genannt der Concorßberg, yetzt den Teütschen haysst der Kochelßberg." (Die Ausg. v. 1537, hier wie in manchen anderen Punkten besser korrigiert, liest „Kocherßberg"). Ein Werk des Beatus Rhenanus mit dem Titel „Geographia" ist mir nicht bekannt. Auch Rotermund, Fortf. des Jöcher Bd. 6, Sp. 1946 führt keinen solchen Titel an. Wohl aber findet sich in dem gelehrten Werk des Beatus Rhenanus: Rerum Germanicarum libri tres, Basil. 1531 die Stelle, auf die Ickelsamer anspielt. Es heißt dort p. 163: „Alterum munimentum Concordiam arbitror esse Cochespergiam arcem. nam Alemanni incognitam sibi Concordiae uocem nihilque significantem tamdiu torserunt more suo donec in pharetram detorserint. Qui Germanice sciunt, intelligunt quid uelim." —

Auf dasselbe Werk nimmt nun Ickelsamer noch einigemal Rücksicht. So in der wunderlichen Etymologie von Weihnachten S. 58, 59. Ickelsamer sagt dort: „— — als vnter andern vilen das wort Weinnachten ist, weliches auch der Rhenanus anzaygt, Das wort lautet von ainer weynige nacht die man mit weintrincken hat zuobracht, welches sich zwar nit vast übel reümet auff die Christnächte, die wir Weinnächte nennen, weliche man auch für den grossen Gottes dienst, mit sauffen vnnd schlemmen, begeht, Vnd ist vnns aber diser Nam ettwa von ainem Haydnischen fest überbliben, die jre Goetter mit solcher ehr begiengen," ꝛc. ꝛc. Dazu vgl. B. Rhenan. rer. Germ. p. 7: „Noctes interdum epulando transmittebant (nämlich die alten Germanen), non solum dies: nam diem, inquit Tacitus, noctemque continuare potando nulli probrum. Vnde quibusdam adhuc festis diebus apud nos a nocte cognomentum, ut est ille sub calendas Januarias, quo iuxta ritum Christianum, servatoris nostri natalem celebramus, antiquo vocabulo, et haud dubie ex ethnicorum observationibus relicto, Vuinnacht apellatur, a vino videlicet conviviisque."

Jahr 1537, wurde das Buch zu Nürnberg durch Johann Petreius von neuem gedruckt. Die Schrift ist nur klein von Umfang, — sie füllt nicht mehr als fünf Bogen in klein Oktav —,[1] aber höchst merkwürdig und reichhaltig in Betreff ihres Inhalts. Der Verfasser zeigt sich vertraut mit der lateinischen Sprache und Literatur und bekannt mit dem Griechischen[2] und Hebräischen. Er citiert mehrfach Quintilian und zwar mit Verstand, und erweist sich überhaupt als einen Mann von gründlicher lateinisch grammatischer Bildung. Was aber seiner Arbeit ihren eigenthümlichen Werth verleiht, ist ihr enger Zusammenhang mit der ganzen Geistesrichtung jener großen Zeit, in der sie entstanden ist. Obwohl zurückgekommen von Karlstadt's Schwärmerei hat sich Ickelsamer die gesunde Seite der Anschauungen bewahrt, deren Mißverständnis die Greuel des Bauernaufruhrs hervorrief, nämlich den Sinn für die innere Tiefe des Menschen und ein Herz für den gemeinen Mann.

Das kleine Buch Ickelsamers leidet an einer Ueberfülle von Stoff, indem der Verfasser sich nicht beschränkt auf seinen eigentlichen Zweck, den wir als einen sehr einfachen werden kennen lernen, sondern an mehr als einer Stelle in ein ganz anderes Gebiet hinübergreift. Er beginnt nämlich damit, daß er einen sehr hohen Begriff von dem aufstellt, was die deutsche Grammatik eigentlich sein solle. Der, sagt er, hat „vns noch lang kain Teütsche Grammatic geben oder beschriben, der ain Lateinische für sich nymbt vnd verteutscht sy, wie ich jr ettwa wol gesehen. Dann der schaft mit vil arbait wenig nutz, der die teutschen leren will, wie sy sagen vnd reden sollen, der Hans, des Hansen ꝛc. Ich schreib, ich hab geschriben ꝛc. Das lernen die kinder besser von der muoter, dann auß der Grammatic." Man müsse vielmehr die „acht tayl der rede recht verteutschen vnd erklären" und eine gute teutsche Syntaxis geben. Aber nicht wie „in den

Zu diesen unläugbaren Beziehungen kommen noch einige verstecktere Anspielungen. So sagt Ickelsamer S. 56: „Vnnd das auch kain sprach, die teutsch sonderlich, gantz lauter, sonder sein all vntereinander vermischet." Dazu vgl. Beat. Rhenan. rer. Germ. p. 110: Nam puto hodie linguas omneis nonnihil esse mixtas, et puram nullam. Steht nun fest, daß Ickelsamer sich auf die Rer. Germ. libri III. des Beatus Rhen. bezieht, so ist auch erwiesen, daß seine uns vorliegende Teutsche Grammatica nicht vor dem J. 1531 geschrieben sein kann. Denn in diesem J. kam das genannte Werk des Rhenanus zum ersten mal heraus, und es kann auch keine ältere, etwa jetzt verlorene Ausgabe dieses Werks gegeben haben. Denn Beatus Rhenanus unterzeichnet die Widmung des Buches an Ferdinand, Karl V. Bruder: Selestadii Calendis Martiis, Anno MDXXXI.

1) Durch Wilhelm Grimms Güte bin ich in den Stand gesetzt, von der ersten Ausg. das Ex. der Berliner Bibliothek zu benutzen. Die 2. Ausg. hat mir Hr. Prof. Bertheau von der Göttinger Bibliothek verschafft.

2) Daß ihm übrigens das Griechische nicht allzugeläufig war, wird man aus seinen Bemerkungen über xps (= Christus) S. 38 u. 39, und noch mehr vielleicht daraus schließen dürfen, daß ihm S. 40 das Griechische γγ, γκ nicht einfällt. Vgl. die Bemerkungen von Kolroß über xps, im Encheridion Bl. 16.

gemainen kinder Donäten",[1] sondern indem man ihren rechten Brauch in deutscher Rede zeigt. Ickelsamer weist dieß am deutschen Participium nach, hebt noch einmal die Würde einer solchen deutschen Grammatik hervor,[2] springt dann aber plötzlich ab und schließt seine Vorrede mit den Worten: „Disen tail der Grammatic, so in disem meinen buechlin gehandelt, hab ich den besten vnd nützisten sein gedacht, vnd deßhalben meinen geringen dienst gern darzuo thon, Gott geb das es alles diene zuo seiner ehr. Amen." Und welches ist nun dieser Theil? Der schon auf dem Titel bezeichnete: Teutsch lesen lernen und Teutsche Orthographie.

Und sieht man, wie Ickelsamer sich über den Werth der Lesekunst ausspricht, so wird man mit ihm diesen Theil für den „besten und nützisten" erklären. „Es ist one zweifel, sagt er, yetzt kaum ain werck oder creatur auf erden, die zuogleich zuo Gottes ehr vnd unehr mehr gebraucht würdt dann die lesekunst, mit schreibung viler guoter vnd boeser buecher in die welt. Vnd die es zuo zeyten am besten machen, oder am fruchtbarlichsten lesen künten, denen mangelts am lesen. Es würdt auch ain yeder, der zum rechten vrsprung des lesens gedenken vnd kummen würdt (wie dises buechlin anzaiget) erkennen, das es ain herrliche gab Gottes ist, vnd das sy ain holtzhawer, ain hyrdt auff dem velde, vnd ain yeder in sainer arbait one Schuolmaister vnd Buecher lernen mag. Er bitte Gott vnd thuo jm wie ich."[3] — „Nun hab ich vormals auch, von der rechten weyse lesen zuo lernen ettwas trucken lassen, aber nit so gründtlich vnd deutlich als yetzt in disem Buechlin, vnd bewegt mich darzuo nichts anders dann die liebe vnd lust diser feynen subtilen kunst, welche ich gern yedermann woelt mittaylen, dann es ist auch ain hailige gab Gottes, welche man zuo seiner goetlichen ehre in demuetigkait vnd forcht des hertzens brauchen, vnd andern mittaylen soll, Vnd ist dises lesen ain solche kunst, das sy ainer in ainem tag zur nott mag lernen."[4] „Vnd o wie wol woelt ich mir dise meine arbait belonet schaetzen, so etwa ein Gotförchtiger mensch, der villeicht nit lang platz an ainem ort hett (dann die rechten Christen seind yetzt inn der welt langes bleibens ungewiß) das lesen so behend lernet vnd darvon brechte, vnd das darnach zuo Gottes ehre

1) S. o. S. 107 f.

2) Besonders S. 61 ff. kommt Ickelsamer noch einmal auf seine großen Anforderungen an „den teutschen Schuolmaister" zurück. Es sei sehr unrecht, daß sie nur „lesen, schreiben vnd rechen leren" könnten oder wollten. Sie sollten vielmehr die ganze deutsche Grammatik inne haben, und diese Grammatik sollten die Schüler lernen, ehe sie zu fremden Sprachen übergiengen. Ich erwähne diese für das Jahr 1531 gewiß überraschende Ansicht deswegen bloß in der Anmerkung, weil Ickelsamer in der Ausführung selbst sich nicht darauf einläßt, sondern sich auf den „besten und nützisten" Theil beschränkt.

3) S. 7. Ich citiere immer nach der ältesten Ausg. Beide Ausgaben sind übrigens ohne Bezeichnung der Pagina.

4) S. 10.

braucht."[1] Ickelsamer schrieb sein Buch um 1531. Im Jahre 1522 war Luthers Neues Testament erschienen. Fast jedes folgende Jahr brachte Bücher des verdeutschten Alten Testaments, bis endlich im Jahr 1534 die erste vollständige Ausgabe von Luthers Meisterwerk herauskam. In solcher Zeit durfte sich der Leselehrer als ein Werkzeug Gottes fühlen.

Die neue Weise, durch die Ickelsamer das Lesenlernen so sehr zu erleichtern glaubte, war eine Art Lautirmethode. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute im ganzen fein und lebendig, und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstaben von dessen Laut wohl unterscheiden müsse. Wir nennen die Buchstaben „Be, ce, de, ef, ge &c., so doch in solchen woertern vnd silben nitt mehr dann ain Buochstab zur sache dienet. Dann die Buochstaben seind recht zuo nennen zuo subtil, vnnd[2] man kan sy nit alle nennen, dann etliche muoß man allain weysen, wie mans mit den Natuerlichen organis vnd gerüst im mund machet, da man gar nichts hört. Aber also worts oder sillabes weyse seind die Buochstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich."[3]

Das Zweite, dessen genauere Behandlung Ickelsamer schon auf dem Titel verspricht, ist die deutsche Rechtschreibung. Er faßt dieselbe in zwei Hauptregeln. „Die Erst, Das ainer, der ain wort reden oder schreyben will, fleissig aufmerckung hab auff die bedeuttung vnd Composition desselben worts."[4] „Die ander, Das er das selbig wort oder seine tayl, das ist, die Buochstaben vor in seine oren neme, vnd frag seine zungen, wie es kling."[5] Die nähere Erörterung der zweiten Regel liegt schon in Ickelsamers Lautlehre zum Behuf des Lesenlernens. Die erste Regel aber führt den Verfasser in theilweise tiefe, theilweise aber auch sehr schiefe etymologische Betrachtungen. Doch hat er die Besonnenheit, in einem besondern Abschnitt zu ermahnen, daß man um der Orthographia und Etymologia willen „den leydenlichen gemainen brauch in den wörtern vnd sprachen nit verlassen soll."[6]

Oelinger.

Im Jahr 1573 gab Albert Oelinger, öffentlicher Notar zu Straßburg, eine deutsche Grammatik heraus, die den Titel führt: Underricht der Hoch Teut-

1) S. 11.

2) „vnnd"; so in der ed. princ. Obwohl Ickelsamer selbst S. 68 das doppelte n in vnnd ausdrücklich verbietet, hat er doch selbst in seinem Büchlein eine Menge vnnd stehen lassen. Selbst nach der Verpönung S. 68 zähle ich bis zum Schluß nicht weniger als 16 vnnd. Aber merkwürdig, in dem „lese buechlin" S. 71—74 hat sich der Corrector zusammengenommen. Auf diesen Seiten findet sich kein vnnd.

3) S. 13.

4) S. 24.

5) S. 25.

6) S. 62 sq.

schen Spraach: Grammatica seu Institutio Verae Germanicae linguae, in qua Etymologia, Syntaxis et reliquae partes omnes suo ordine breviter tractantur. In usum juventutis maxime Gallicae, ante annos aliquot conscripta, nunc autem quorundam instinctu in lucem edita, plaerisque vicinis nationibus, non minus utilis quam necessaria. Cum D. Joan. Sturmij sententia, de cognitione et exercitatione linguarum nostri saeculi. Alberto Oelingero Argent. Notario publico Auctore. Argentorati, excudebat Nicolaus Wyriot, 1573.[1] 8.

Ich habe den Titel vollständig hergesetzt, weil er Bestimmung und Inhalt des Buches recht klar ausspricht. Oelinger schreibt seine Grammatik, damit Fremde Deutsch daraus lernen. In einer Epistola dedicatoria an den Herzog von Lothringen setzt er diesen seinen Zweck noch eindringlicher aus einander. Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Franzosen, Engländer, Schotten, Dänen und Andere hätten die Kenntnis der deutschen Sprache nöthig, theils wegen des wechselseitigen Verkehrs, theils wegen der wichtigen Dinge, die in Deutschland vorgefallen und in deutscher Sprache aufgezeichnet seien. Man könnte aber die deutsche Sprache eben so wenig wie die griechische oder lateinische sicher erlernen ohne Grammatik. Er habe sich deshalb bei den Buchhändlern umgethan, um wo möglich eine deutsche Grammatik zu bekommen, die seiner Absicht entspräche. Die Buchhändler hätten aber keine feil gehabt und meistens geantwortet, sie zweifelten überhaupt, ob die deutsche Sprache sich so leicht in bestimmte grammatische Regeln bringen lasse, daher komme es, daß wenn ja anderwärts Grammatiken in unsrer Sprache herausgekommen seien, diese doch von der deutschen Sprache, der wahren nämlich, so weit abstünden wie das dorische Alpha vom jonischen Ita.[2] Darum nun habe er sich entschlossen, diesem Mangel abzuhelfen,

Ueber die „dialectus" und das „idioma", die er selbst behandle, spricht sich Oelinger am Schluß seiner Grammatik so aus: „das Idiom, dessen wir uns bedienen, ist allen Völkern des obern Deutschlands gemein; wie denn auch die Bücher derer am meisten von uns empfohlen werden, die zu Frankfurt, Mainz, Basel, Leipzig, Nürnberg, Straßburg, Augsburg, Ingolstadt und Wittenberg gedruckt werden."[3] Der Text von Oelingers Grammatik ist lateinisch, die Anordnung schließt sich im Ganzen der antiken Grammatik an, aber nicht sklavisch der lateinischen, sondern wo das Griechische mehr als das Lateinische mit dem Deutschen stimmt, der griechischen.[4] Oelinger behandelt also nacheinander erst die Lehre von den Buchstaben und Lauten, dann die acht Redetheile,

1) Das Exemplar der Münchner Bibliothek, das ich benutze, trägt auf dem Titel und am Schluß die Jahrzahl 1573; das Exemplar der Göttinger Bibliothek hat auf dem Titel 1574, am Schluß 1573.

2) Reuchlinische Aussprache des η.

3) S. 200.

4) Vgl. S. 23 über die 8 Redetheile.

Artikel, Nomen, Pronomen, Verbum u. s. f., Alles mit ausführlichen Paradigmen, darauf sehr kurz die Syntax und die Prosodie. Bedenkt man, daß Oelinger seinen ganzen Bau, nur mit Hülfe der antiken Grammatik, dem ungeordneten deutschen Sprachstoff abgewinnt, so wird man nicht anstehen, diesen ersten Versuch anzuerkennen.[1]

Wodurch die Grammatik Oelingers gerade für unseren Zweck ein besonderes Interesse gewinnt, ist der Umstand, daß der seiner Zeit so gefeierte Schulmann Johannes Sturm[2] dem Buch ein besonderes Empfehlungsschreiben mitgegeben hat. Er hält in diesem an Conrad Preslausky, Sekretär des Königreichs Polen, gerichteten Gutachten Oelingers deutsche Grammatik für die erste in Deutschland erschienene[3] und ist der Meinung, daß man neuere fremde Sprachen nicht nur eifrig, sondern auch nach den Regeln der Kunst lernen und üben solle. Das sei namentlich zu Gesandtschaften hoch von Nöthen, bei welchen immer diejenigen ihre Sache am besten machten, die sich der Muttersprache dessen bedienten, an den sie geschickt sind. Denn die Sprache der Griechen und Lateiner sei zwar überaus lieblich in Worten und Gedanken: „aber wenn sie nicht verstanden wird, welche Kraft der Ueberredung kann sie dann haben?"[4]

1) Oelinger meidet z. B. den bequemen Pfad mancher Späteren, nur die schwache Conjugation für regelmäßig zu erklären, dagegen die starke für anomal. Er nimmt 4 formae regulares conjugandi apud Germanos an, deren erste drei er starken, die 4. den schwachen Verbis zutheilt (S. 96 sq.). Für die Geschichte der Sprache, die wir hier nicht weiter verfolgen können, bietet er gleichfalls manches Anziehende. So gibt er (S. 57) dem gen. und dat. sing. des schw. Fem. die Endung en (frawen), dagegen dem acc. sg. die Form des Nomin, fraw.

2) Sturms Ansichten über den ausschließlichen Gebrauch der lateinischen Sprache auf Schulen s. Päd. I, S. 243, Anm. 3.

3) Bl. 8.

4) Wer sich insoweit mit der Geschichte der deutschen Grammatik beschäftigt hat, daß er die Titel der im 16ten Jahrh. erschienenen Grammatiken kennt, wundert sich vielleicht, daß hier ein öfters angeführtes Buch übergangen wird, nämlich die Teutsch Grammatik oder Sprach-Kunst. Certissima ratio etc. per Laurentium Albertum Ostrofrancum. August. Vindel. 1573. 8. Es ist nun zwar auch für das 16te Jahrh. nicht meine Absicht, alle und jede Bücher zu besprechen. Diesen Laur. Albertus, von dem ich das Exemplar der Berliner Bibliothek benutze, übergehe ich aber aus einem ganz bestimmten Grund. Er ist nämlich in vielen Stücken eine Art Doppelgänger des Oelinger. Wie die Sache zusammenhängt, ist mir noch nicht ganz klar. Aber so viel steht fest, daß entweder Oelinger den Laur. Albertus oder dieser den Oelinger auf unerlaubte Weise ausgeschrieben hat. Ganze Stellen finden sich fast wörtlich in Beiden. Vgl. z. B. Albert. Bl. 10: Poloni, Boëmi etc. mit Oelinger Bl. 4, Albert. Bl. 11, III. mit Oelinger Bl. 4, Albert. Bl. 31 Idioma vero etc. mit Oelinger p. 200. Solche Uebereinstimmung durch den Zufall zu erklären, ist rein unmöglich. Aber in Stellen wie die angeführten ließe sich auch das wörtliche Entlehnen ohne Nennung des Verfassers allenfalls entschuldigen. Anders steht es, wo es sich um ganze Abschnitte der Gramm. handelt. Daß auch hier der Eine des Anderen Buch, wenigstens theilweise, vor sich gehabt hat, darüber wird dem kein Zweifel bleiben, der die Lehre vom Genus bei Albert. Bl. 45 sq. mit Oelinger p. 34 sq. und die Lehre von der Deklination bei Albert. Bl. 62 sq. mit Oelinger

Clajus.

Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, daß wir einen der wesentlichsten Punkte, auf den es bei einer deutschen Grammatik ankommt, bisher nur ganz nebenbei berührt haben: Die Frage nämlich, welche Gestaltung der

p, 55 sq. vergleicht. Die Frage kann also nur die sein: Wer hat den Andern in so unerlaubter Weise benutzt? Es scheint am nächsten zu liegen, daß man Oelinger des Plagiates beschuldigt. Denn obschon beide Bücher auf dem Titel die Jahrzahl 1573 tragen, ist doch die Dedication des Albertus (Bl. 10) unterzeichnet: Wurtzburgi, 20. Septemb. anno 72. Dagegen die des Oelinger: Argentinae pridie Nonarum Septembris. Anno 1573. Demnach wäre also die Schrift des Albertus fast um ein ganzes Jahr älter als die des Oelinger. Was mich nun bestimmt, den Albertus nichtsdestoweniger für den Abschreiber zu halten, ist Folgendes:

1. Oelingers Buch ist ohne Vergleich besser als das des Albertus, wie man leicht gewahr werden wird, wenn man die oben angeführten Abschnitte über die Deklination oder gar die über die Conjugation (Albert. Bl. 77 sq. Oelinger p. 96 sq.) mit einander vergleicht.

2. Die Entstehung von Oelingers Buch liegt uns in der Dedication klar vor und das ganze Buch stimmt zu der dort angegebenen Absicht. Dasselbe wird man von der Dedication und dem Buch des Albertus kaum sagen können.

3. Für Oelingers Integrität spricht die vorgedruckte Empfehlung Sturms, der um jene Zeit einer der angesehensten Schulmänner Deutschlands war. Ueber den Charakter des Albertus dagegen habe ich bis jetzt nichts Entscheidendes auffinden können.

4. Oelingers Buch enthält mehr als Eine sehr deutliche Anspielung, daß er von einem unredlichen Menschen bestohlen worden sei. Bl. 8 heißt es in einem Epigramm des Auctor ad Librum:

Esse tui domini dices si forte rogabit
Lector: in apertum uulgus iture liber.
Bis tanto valeo, quam si mittaris ab ullo
Ex me(,) qui didicit: non docuit: sed ego.

Am Schluß des Buchs heißt es in einem Gedicht Jakob Hartmanns über die Herausgabe von Oelingers Grammatik, er überlasse sie jetzt dem Druck,

Ne meteret fructus, ubi non quoque seuerat alter:
Sed regnet melior: cedat iniquus agro.

Und in einem anderen Gedicht redet Jakob Meier die Deutsche Grammatik an:

Oelinger nonum cur te non pressit in annum?
Quod furtiua tuas fraus spoliabat opes.

Das Alles scheint mir den wahren Sachverhalt ziemlich deutlich aufzudecken. In einer ausführlichen Geschichte der Deutschen Gramm. müßte nun natürlich dennoch das besprochen werden, was dem Albertus eigenthümlich ist. Hier aber darf ich ihn übergehen, bis es etwa gelingt, ihn von dem obigen Vorwurf zu reinigen. Daß Albertus der römischen Kirche angehörte, konnte natürlich für mich ebensowenig ein Grund sein, gegen ihn zu sprechen, wie sich allem Anschein nach die katholischen Lehranstalten des 16ten und 17ten Jahrhunderts nicht besonders für ihn erklärt haben. (Vgl. unten über Joh. Clajus). Für den, der die Sache weiter verfolgen will, bemerke ich, daß mir nach der vorausgegangenen Ausbeutung des Oelinger durch Albertus eine nachträgliche Benutzung des gedruckt vorliegenden Albertus durch Oelinger nicht ganz unwahrscheinlich ist. — Vergl. R. von Raumer, Geschichte der germanischen Philologie S. 66 fg.

deutschen Sprache, welchen Dialekt denn eigentlich die deutschen Grammatiker zu lehren sich vornahmen? Unter den Vorläufern der eigentlichen deutschen Grammatik, unter den deutschen Orthographen haben wir einen kennen lernen, der diese Frage mit bewundernswerther Schärfe beantwortet, nämlich den Fabian Frangk, indem er auf Kaiser Maximilians Kanzlei und Dr. Luther hinweist. Obwohl nun diese Ueberzeugung sich im Lauf des 16. Jahrhunderts immer mehr Bahn bricht, so sind doch, wie es scheint, die eigentlichen Grammatiker erst nach und nach zu einer klaren Einsicht in die Sache gekommen. Wir haben uns bei unserer Darstellung ganz dem Verfahren der ersten deutschen Grammatiker selbst angeschlossen, und diese wieder sind nichts als der treue Abdruck des Zustands, aus welchem sich damals die deutsche Schriftsprache erst herausarbeitete. Ickelsamer klagt zwar an verschiedenen Stellen bitter darüber, daß die Deutschen ihre Orthographia[1] und ihre Grammatik überhaupt so schmählich vernachlässigten. „Was sol man ain Grammatic den Teütschen, die ir nichts achten, kain lust, lieb oder freüde darzuo haben, kainen vleis, die zuo lernen, daran wenden, schreiben oder machen."[2] Er spricht von „rettung unser gemeinen Teütschen sprach, die sogar verwuestet und verderbet ist."[3] An einer andern Stelle ermahnt er, „von lang gewohntem brauch der teütschen wörter" nicht abzuweichen,[4] und „das man schreiben unnd reden soll, wie es nach gemainem brauch lautet."[5] Fragt man aber, wo denn nun „die gemaine Teutsche sprach" und der „gemaine brauch" zu finden sei, so sucht man vergeblich nach Antwort. Ickelsamer kennt die große Verschiedenheit auch der oberdeutschen Dialekte unter sich recht wohl.[6] Aber wie man sich dazu verhalten solle, wenn man das Deutsche schreibt, läßt er unentschieden. Denn seine Anweisung, man solle seine Ohren und Zunge fragen, wie das Wort klinge,[7] reicht hier offenbar nicht aus; und ebenso würde ihn die Erfahrung bald belehrt haben, daß die Kinder keineswegs in ganz Deutschland auf gleiche Weise „von der muoter lernen, wie sy sagen und reden sollen, Ich schreib ich hab geschriben."[8]

Oelinger hält es wenigstens am Schluß seiner Grammatik für nothwendig zu erklären, welche Gestalt der deutschen Sprache sein Buch lehre. Er bezeichnet in der früher schon mitgetheilten Stelle[9] den Umfang der oberdeutschen Mundarten im Gegensatz zu den niederdeutschen, und dadurch, daß er auf die in Oberdeutschland gedruckten Bücher verweist, scheidet er eine allen Oberdeutschen gemeinsame Büchersprache von den getheilten landschaftlichen Mundarten. Um eine feste Norm für die Deutsche Schriftsprache zu gewinnen, war nun nur noch der weitere Schritt nöthig, den Schwankungen des schriftstelleri-

1) S. 23.

2) S. 75. Das Exempel ist ihm sehr ernst. Vgl. S. 78. — Ich habe in den Stellen aus Ickelsamer, die ich in diesem Abschnitt citiere, seine ank. ȷ und v mit i und u vertauscht.

3) S. 23. — 4) S. 62. — 5) S. 63. — 6) S. 46. — 7) S. 25. — 8) S. 2.

9) S. o. S. 117.

schen Gebrauchs dadurch eine Ende zu machen, daß man die Sprache des größten deutschen Schriftstellers, nämlich Luthers, für maßgebend erklärte,[1] und diesen mächtigen Schritt that die Grammatik des Clajus.

Der Gang, den die Gestaltung der deutschen Grammatik genommen hat, entspricht ganz der allmählichen Feststellung der neuhochdeutschen Schriftsprache. Hätte Luther, wie man das bisweilen gemeint hat, eine der gesprochenen landschaftlichen Mundarten zur neuen Schriftsprache erhoben und dadurch die bis dahin gültige Schriftsprache verdrängt, so wäre natürlich das Erste und Nothwendigste für einen deutschen Grammatiker gewesen, die Abweichungen der Lutherschen Sprache von der vor Luther schriftgültigen darzulegen. So aber verhielt sich die Sache ganz anders. Luther fand die Sprache, deren er sich bediente, in einem sehr großen Theil von Deutschland als Sprache der Kanzleien und der Bücher schon vor. Luther selbst spricht sich in den Tischreden[2] über seine Sprache deutlich genug aus: „Ich habe keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen[3] Deutschen Sprache, das mich beide Ober vnd Niderlender verstehen mögen. Ich rede nach der Sechsischen Cantzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten vnd Könige im Deutschland. Alle Reichstedte, Fürstenhöfe, schreiben nach der Sechsischen vnd vnsers Fürsten Cantzelei. Darumb ists auch die gemeinste Deutsche Sprache. Keiser Maximilian vnd Churf. Fride:[4] H. zu Sachs: ꝛc. haben im Römischen Reich die Deutschen Sprachen also in eine gewisse Sprache gezogen." Dieser Ausspruch Luthers wird in der Hauptsache bestätigt nicht nur durch die Schriftstücke, die aus der sächsischen, sondern auch durch die, welche aus der kaiserlichen Kanzlei hervorgiengen. Und ebenso zeigen die deutschen Schriften, die gegen den Ablauf des 15ten Jahrhunderts zu Nürnberg gedruckt wurden, im Wesentlichen die Sprache (linguam) Luthers.[5] Nicht einer besonderen Volksmundart bediente sich Luther, sondern der

1) Nicht von einem pedantischen Einpferchen der Sprache in den Sprachgebrauch Luthers ist die Rede, etwa wie es die Ciceronianer des 16ten Jahrhunderts mit Cicero machten, sondern nur davon, daß Luthers schriftstellerische Darstellung der deutschen Reichssprache durchdrang.

2) Bl. 578 der Ausg. Eisleben 1566. Fol.

3) Vgl. o. S. 19 das Citat aus Ickelsamer.

4) Friedrich der Weise († 1525).

5) Vgl. z. B. die deutsche Bibel: „nach rechter gemeyner teutsch" „Gedruckt durch anthonium koburger in der loeblichen keyserlichen reychstat Nuerenberg." 1483. Ich habe hier nicht die Entstehungsgeschichte der hochdeutschen Sprache zu schreiben, sondern meine Aufgabe beschränkt sich darauf, im Allgemeinen die Stellung von Luthers Sprache gegenüber der mittelhochdeutschen anzugeben. Ueber das Verhältnis der neuhochdeutschen Schriftsprache zu den landschaftlichen Mundarten und zur früheren Schriftsprache vgl. R. von Raumer, Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften, Frankf. a. M. 1863, S. 189 fg. Den Kampf der Sprachformen des südwestlichen Deutschlands, aus denen vorzugsweise das Mhd. hervorgieng, mit den Formen des mittleren und östlichen Deutschlands, auf welchen das Nhd. ruht, will ich an einem recht schlagenden Beispiel zeigen. Niclas von Wyle, geboren zu Bremgarten im Aargau (Transl. ed. princ. Bl. 243), Rathschreiber zu Nürnberg (eb. Bl. 4), dann Stadtschreiber zu

von ihm schon vorgefundenen gemeinen deutschen Sprache, wie sie sich aus der Mischung der Mundarten an verschiedenen Punkten des mittleren und östlichen Deutschlands angebahnt, in der Kaiserlichen Kanzlei aber zur herrschenden deutschen Reichssprache entwickelt hatte. Diese Reichssprache selbst erfuhr aber auch in den Gebieten, in welchen sie Eingang gefunden hatte, noch mannigfache mundartliche Einflüsse, und neben dieser, vorzugsweise auf den Mundarten des mittleren und östlichen Deutschlands ruhenden, gemeinen deutschen Sprache her giengen damals auch für Druckschriften sowohl im nördlichen als südlichen Deutschland noch die verschiedensten landschaftlichen Mundarten. In Niederdeutschland druckte man plattdeutsche, in der Schweiz schwîzerdeutsche Bücher. Zum Durchdringen der Reichssprache und zwar in manchen Punkten gerade in der Form, in welcher sie Luther schrieb, hat nun unstreitig Luther nicht wenig beigetragen.[1] Die Ueberlegenheit dieser neuen Schriftsprache über die einzelnen Mundarten hängt zwar zusammen mit ihrem Hervorwachsen aus der achthundertjährigen schriftsprachlichen Entwickelung des Mittelhochdeutschen und Althochdeutschen, ihre neu hervorbrechende Kraft und Fülle aber verdankte sie dem Geist, den der große Reformator ihr einhauchte.

Wie Ickelsamer wohl etwas weiß von einer „gemainen Teütschen sprach", aber ohne sich klare Rechenschaft darüber zu geben, Oelinger die Büchersprache Oberdeutschlands als seinen Lehrgegenstand anerkennt, so bricht mit Clajus die Ueberzeugung durch: Luthers Sprache ist die Richtschnur für die deutsche Schriftsprache.[2]

Eßlingen (Bl. 71), endlich Canzler des Grafen Ulrich von Württemberg (Bl. 3), gab im J. 1478 eine Anzahl von Uebersetzungen und Zuschriften heraus. Obwohl nun seine Sprache gewiß von der damaligen Kanzleisprache Einfluß erfahren hat, gebraucht er doch in vielen wesentlichen Punkten die Sprachformen seiner Heimath, nicht die des mittleren und östlichen Deutschlands. Er setzt y u. i = mhd. ı; und v u. u = mhd. û. So druckt die ed. princ. (abweichend von der Ausg. Augsb. 1536) und dieß war auch wirklich die Sprache des Verf., wie wir aus dessen eigenen Bemerkungen Bl. 243 sehen. Denn dort unterscheidet er minn von min durch das doppelte n. So schrieb also Niclas von Wyle, der um die Mitte des 15ten Jahrhunderts Stadtschreiber zu Eßlingen war. Damit vergleiche man nun die Beschlüsse des Reichstags zu Worms vom J. 1495, wie sie von den Reichsstädten sofort zum Privatgebrauch gedruckt und gerade aus dem Eßlinger Archiv herausgegeben worden sind. (Datt. de pace publica Ulm 1698. p. 825. Schmauß Corp. Jur. publ. Leipzig 1759. S. 56). Man wird dann leicht sehen, was Luthers oben angeführte Worte über Kaiser Maximilian besagen.

1) Ueber das Vordringen der neuhochdeutschen Schriftsprache unabhängig von Lutherischen Einflüssen vgl. Friedr. Zarncke in seiner Ausgabe von Sebastian Brants Narrenschiff (Leipzig 1854) S. 276. Der Charakter der Reichssprache, welcher der neuhochdeutschen Sprache schon vor Luthers Auftreten zukam, war ohne Zweifel die Hauptursache ihres Sieges. Vgl. meine Abhandlung über Deutsche Rechtschreibung (Ges. sprachwiss. Schriften, S. 197 fg.) Den mächtigen Einfluß aber, den Luther namentlich auf die geistige Seite dieser neuen Sprache ausgeübt hat, darf man darüber nicht verkennen.

2) Unter den Grammatikern des 16ten Jahrhunderts, die wir hier besprechen, erkennt keiner die wahre Natur der neuhochdeutschen Schriftsprache ganz richtig. Am nächsten kommt noch

Johannes Clajus wurde geboren im Jahr 1533 zu Herzberg, einem Städtchen an der Schwarzen Elster etwa sechs Meilen von Wittenberg. Er besuchte die Schule zu Grimma, studierte zu Leipzig Theologie, war 1560 (?) — 69 Lehrer der Musik, Dichtkunst und der griechischen Sprache zu Goldberg, darauf kurze Zeit Rektor zu Frankenstein in Schlesien. Des Schulamts müde gieng er nach Wittenberg, wurde 1570 daselbst Magister, nahm aber noch in demselben Jahr doch wieder eine Schulstelle an, nämlich das Rektorat an der Stadtschule zu Nordhausen. Im Jahr 1572 legte er auch dieß Amt nieder und wurde 1573 Prediger zu Bendeleben, einem Dorf im Amt Weißensee in Thüringen. Hier starb er im Jahr 1592.[1] In einer Reihe von Schriften zeigte er sich als einen gelehrten und gewandten Kenner der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache. Wir finden darunter Libros tres Prosodiae Latinae, Graecae et ebraicae;[2] sechs Bücher Griechischer Gedichte, eine Hebräische Grammatik, Deutsche Gedichte und Anderes. Weitaus das Wichtigste aber unter seinen Werken war seine deutsche Grammatik, an der er nach seiner eigenen Aussage mehr als zwanzig Jahre gearbeitet hat.[3] Er gab sie im Jahr 1578 zu Leipzig unter dem Titel heraus: Grammatica Germanicae linguae M. Johannis Claij Hirtzbergensis: Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis eius libris collecta. In der Vorrede spricht er sich als ein echter Deutscher und zugleich als ein eifriger Protestant und begeisterter Verehrer Luthers aus. Den Deutschen gebühre das Reich und das Priesterthum (ius regni et sacerdotii). Denn die Herrschaft der vierten Monarchie sei von den Römern auf die Deutschen übertragen, deren Fürsten jetzt den Kaiser wählten. „Und das wahre Priesterthum, fährt er fort, das in der Predigt des Evangeliums vom wahren Opfer Christi besteht, ist dem Aberglauben des Götzendienstes und der päpstlichen Finsternis entrissen und durch Gottes besondere Güte an uns gebracht worden, so daß die

Fabian Frangk dem wirklichen Sachverhalt. Daß die kaiserliche Kanzlei die eigentlich maßgebende Richtschnur für die deutsche Gemeinsprache biete, spricht der gelehrte Philolog und Schulmann Hieronymus Wolf in seiner Schrift de orthographia Germanica aus, deren zweite Ausgabe im Jahr 1578 als Anhang zu den Institutionum grammaticarum Joannis Rivii — libri octo zu Augsburg erschien. (Eine frühere Ausgabe vom J. 1556 führt Hoffmann, Die deutsche Philologie im Grundriss S. 146 an). Einen gehörigen Gebrauch aber weiß Hieronymus Wolf von dieser seiner Einsicht nicht zu machen. (Vgl. meine Ges. sprachwiss. Schriften S. 319 fg.) Die Berufungen auf das Deutsche des kaiserlichen Hofs und des Reichskammergerichts zu Speier gehen noch tief in das siebzehnte Jahrhundert hinein (Vgl. Wilhelm Wackernagel, Gesch. der deutschen Litter. S. 369). Aber gerade darin zeigt sich die sprachliche Bedeutung Luthers, daß nichtsdestoweniger die Feststellung der deutschen Grammatik sich weit überwiegend an seine Schriften anschließt.

1) Jördens, Lex. deutscher Dichter und Prosaisten I. 302. Claji gramm. Germ. ling. Praef.

2) So von Claj. selbst in der praef. der Deutschen Gramm. citiert. Der eig. Titel etwas länger. Erschienen Witebergae 1576. 8.

3) Praef. gramm. Germ. ling.

heilsame Wahrheit von der Rechtfertigung des Menschen nicht mehr bloß aus den Quellen der Propheten und Apostel hebräisch und griechisch von den Gelehrten, sondern auch vom Volke deutsch aus den klaren Bächen Luthers geschöpft werden kann." Zu diesen zwei Wohlthaten komme noch eine dritte, daß man nämlich außer der Erkenntnis der heiligen und zu unsrer Seligkeit gehörigen Dinge, die in Luthers Schriften so klar und vollständig dargelegt werden, aus denselben Schriften auch die ausbündigste und vollkommenste Kenntnis der deutschen Sprache lernen könne, die den einheimischen sowohl als den fremden Völkern nützlich und nothwendig sei. „Diese Kenntnis, fährt er fort, habe ich in diesem Buch in grammatische Regeln gefaßt, die ich aus der Bibel und den andern Schriften Luthers gesammelt habe. Denn ich halte seine Schriften nicht so wohl für die eines Menschen als für Werke des Heiligen Geistes, der durch einen Menschen gesprochen, und bin durchaus der Ueberzeugung, daß der Heilige Geist, der durch Moses und die anderen Propheten rein hebräisch und durch die Apostel griechisch gesprochen hat, auch gut deutsch gesprochen habe durch sein erwähltes Werkzeug Luther." Denn außerdem sei es unmöglich gewesen, daß Ein Mensch so rein, so treffend, so schön deutsch spräche, ohne jemandes Führung und Unterstützung.

Der Geist, in welchem Clajus arbeitet, leuchtet aus dem Angeführten klar hervor. Aber man würde sich täuschen, wenn man nun in seiner Grammatik das erwartete, was wir jetzt von einer Grammatik der Sprache Luthers fordern würden. Er begnügt sich vielmehr damit, in seinem unscheinbaren Buch nur die wesentlichsten Grundlinien der deutschen Schriftsprache, so wie dieselbe von Luther gehandhabt wurde, darzulegen, damit, wie er sagt,[1] die fremden Völker leichter deutsch reden lernen, und unsere Landsleute gewählter sprechen und richtiger schreiben. Er geht dann die einzelnen Theile der Grammatik in der Weise der damaligen lateinischen Grammatiken durch: 1) Die Orthographie, 2) die Prosodie, 3) die Etymologie, mit reichlichen Paradigmen ausgestattet, 4) die Syntax. Dazu noch zwei Abschnitte de ratione carminum veteri apud Germanos (von den gereimten Gedichten) und de ratione carminum nova (von der Nachbildung antiker Metra im Deutschen). So wenig die Regeln des Clajus dem genügen, was wir jetzt über die deutsche Sprache wissen, so wird doch niemand seinem Buch für seine Zeit Fleiß, vielfach richtige Beobachtung[2] und vor

1) S. 1.

2) Auch Clajus rechnet die starken wie die schwachen Verba zu den regelmäßigen (vgl. S. 141 ff. mit S. 177). Aber seine Aufzählung der Verba nach den Endsylben (S. 144 ff.) ist ein großer Mißgriff. Im Einzelnen hat er viel Lehrreiches. Vgl. z. B. die Regel über das „Imperfectum" S. 143: „In Imperfecto prima et tertia singulares sunt similes, caeterae personae omnes habent easdem vocales et diphthongos, ut: Ich sang, Canebam. er sang, du sungest, Wir sungen" ꝛc. Dieß durchgeführt auch für die 3te st. (goth. ei, ai, i, i). S. 115: Ich schreib, du schriebest, er schreib, Wir schrieben ꝛc. (cf. S. 145, 161). Man vgl. damit einerseits die bekannte ahd. und mhd. Regel, andrerseits Schottelius Ausf. Arbeit Von der Teutschen Haupt Sprache, Braunschweig 1663. S. 578 flgde.

Allem praktische Brauchbarkeit absprechen. Am wenigsten zu billigen, obwohl sehr erklärlich, ist seine, fast sklavische Anschließung an die lateinische Grammatik. So nennt er das deutsche nicht umschriebene Präteritum Imperfectum und bildet dann die lateinischen Tempora durch schleppende deutsche Umschreibungen nach: „So wir werden geliebet haben." „So wir werden geliebet sein worden." „Werden geschrieben werden, scriptum iri," und dergleichen mehr. Clajus schreibt übrigens nicht für Kinder, die ihren ersten Anfang im Lesen und Schreiben machen, sondern er bestimmt seine Grammatik für solche, die sich schon eine gewisse Kenntnis des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen erworben haben. Dieß ergibt sich, abgesehen von der ganzen Haltung des Buchs, einerseits daraus, daß es in lateinischer Sprache geschrieben ist, andrerseits aus den griechischen und hebräischen Beispielen, die hin und wieder zur Erläuterung eingeflochten werden. Die mannigfaltigen Dialekte der deutschen Sprache läßt Clajus ausdrücklich zur Seite.[1] Daß er sich an Luther anschließe, setzt er nach seinen Erklärungen auf dem Titel und in der Vorrede als selbstverständlich voraus. Nur in einzelnen, besonders schwankenden Fällen gibt er Beweisstellen aus Luther.[2]

Welche Verbreitung und in Folge dessen, welchen Einfluß sich die Grammatik des Clajus erwarb, dafür liefert nicht nur die Menge der Auflagen und die Dauer ihres Ansehens den Beweis, sondern mehr noch ein ganz besondrer Umstand. Die Grammatik des Clajus hat sich nämlich nicht bloß den Beifall des protestantischen Deutschlands erworben, sondern sie hat auch, obwohl ausdrücklich auf Luthers Schriften gegründet, in dem römisch katholischen Theile Deutschlands eine rasche und dauernde Anerkennung gefunden. Die Hauptbibliothek zu München besitzt ein in dieser Hinsicht sehr merkwürdiges Exemplar von der ersten Ausgabe der Grammatik des Clajus. Es trägt auf dem vorderen Deckel des Einbands die eingeklebte Inschrift: „Liber Collegii Societatis JESU Monachii Catalogo inscriptus. Anno 1595." Die angeführten Worte des Titels: ex Bibliis Lutheri sind stark durchstrichen, und die Praefatio, aus der ich oben die begeisterte Stelle über Luther mitgetheilt habe, ist sorgfältig herausgeschnitten.[3] Im Innern des Buches selbst aber ist man sehr liberal verfahren. Schlimme Dinge sind stehen geblieben, nicht nur S. 270 die erste Strophe von Luthers „Ein feste burg ist vnser Gott," sondern S. 266 sogar als „Dimeter acatalectus constans syllabis octo" die Verse: „Erhalt vns Herr bey deinem Wort. Vnd stewr des Bapsts vnd Tuercken mord." Die Gesellschaft Jesu war zwar sehr gegen die Einführung der Volkssprache in den Gebrauch der Schule;[4]

1) S. 3.

2) z. B. S. 31 über die Wörter „dubii generis." S. 247 über die Construction von „jenseit."

3) Vgl. die Littera Apostolica Gregorii XIII. vom J. 1575, im Institutum Societatis Jesu, Pragae 1757, Vol. I. p. 48.

4) Vgl. Pädag. Bd. I. S. 273. In den gelehrten Schulen der Protestanten war es übrigens nicht viel anders. Pädag. I. 176, 243, 257.

aber dazu war jener kluge Orden viel zu praktisch, um sich die Vortheile entgehen zu lassen, die Luther und seine Genossen durch ihre Handhabung der deutschen Sprache errungen hatten.[1] Wie viel die Vertheidiger des römischen Katholicismus zu diesem Behuf aus dem Studium von Luthers Schriften sich aneigneten, das ist manchen ihrer für das Volk bestimmten Schriften aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts wohl anzumerken.[2] Und wir werden uns deshalb auch nicht wundern, wenn sie von einer deutschen Grammatik ex Bibliis Lutheri et aliis ejus libris Gewinn zu ziehen suchten.

Wie tief das Ansehen des Clajus wurzelte und wie weit es auch im katholischen Deutschland verbreitet war, das lehrt die Geschichte seines Buchs. Die Grammatik des Clajus hat nämlich in den Jahren 1578 bis 1720 nicht weniger als elf Auflagen erlebt, eine Verbreitung, mit der sich keine deutsche Grammatik des 16. u. 17. Jahrhunderts auch nur entfernt vergleichen kann. Was aber die verschiedenen Ausgaben des Clajus noch besonders merkwürdig macht, ist der Umstand, daß die Herausgeber offenbar immer mehr Rücksicht auf die Zulassung des Buchs in katholische Lande nahmen. Wir finden nämlich in den späteren Ausgaben alle die Dinge beseitigt, welche die Jesuiten in dem Münchner Exemplar gestrichen oder herausgeschnitten haben. Die vierte Ausgabe (Islebii 1604)[3] läßt wenigstens auf dem Titel das anstößige Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris weg und vertauscht es mit den Worten „ex optimis quibusque autoribus collecta.“ Dagegen behält sie die für Luther begeisterte Vorrede des Verfassers noch bei. In der achten Ausgabe (Leipzig und Jena 1651)[4] bleibt dann auch diese Vorrede weg, so daß der Inhalt des Buchs ganz dem Exemplar des Münchner Jesuiterkollegiums entspricht. Die anstößigen Citate innerhalb des Buches selbst, die wir oben auch von der Censur der Jesuiten unangetastet gesehen haben, bleiben auch hier stehen, und ebenso finde ich es in der zehnten Ausgabe (Frankfurt am Main 1689).[5] Noch einen Schritt weiter aber geht die elfte Ausgabe,[6] die im Jahr 1720 „Norimbergae et Pragae“ erschienen ist. Hier wird nämlich das schlimmste der Citate, das von des Pabst und Türken Mord, beseitigt, und durch einen anderen achtsylbigen Dimeter acatalectus ersetzt „HErr GOtt von grosser Gnad und Treu, Erhör mich, wenn

1) Vgl. u. a. auch das angeführte Institutum Soc. Jesu. Vol. I, p. 390.

2) Vgl. z. B. die „Erklaerung vnd beuestigung Christlicher vnd Catholischer bekanntnuß, von den Heyligen,“ vor dem Deutschen Kirchenkalender von Adam Walasser und Peter Canisius, Dillingen 1599. 4.

3) Auf der K. Bibliothek zu Berlin. Die 2te und 3te Ausg., die zwischen den Jahren 1578 und 1604 erschienen sein müssen, habe ich bis jetzt noch nicht zu Gesicht bekommen. Sie können aber am Wesentlichen der obigen Darstellung nichts ändern.

4) Auf der K. Bibl. zu Berlin.

5) Auf der Rathsbibliothek zu Leipzig.

6) Auf der K. Bibl. zu Berlin.

ich zu dir schrey."[1] Dagegen bleiben andere Citate aus Luther, auch die Strophe von Ein feste Burg, unberührt.

So war also schon um das Jahr 1600 Luthers Sprache die Büchersprache sowohl der Katholiken als der Protestanten geworden. Nicht als wenn die kleine Grammatik des Clajus dieß großartige Resultat hervorgebracht hätte. Dieß hieße der Grammatik überhaupt und zumal der des Clajus eine viel zu hohe Wichtigkeit beilegen. Der Geist, dessen Sprachgewalt sich Deutschland unterworfen hat, war vielmehr kein anderer als Luther. Aber einerseits als äußerliches Kennzeichen, andrerseits als Träger dieser Ausbreitung von Luthers Sprache ist auch das unscheinbare Buch des Bendelebner Pfarrers von nicht geringem Interesse.[2]

Der schulmäßige Betrieb des Deutschen im 16ten Jahrhundert.

Wir haben an der Geschichte der deutschen Grammatik gezeigt, wie sich im sechzehnten Jahrhundert gleichlaufend mit der Festsetzung der neuhochdeutschen Büchersprache die absichtliche Lehrthätigkeit auf deren Bearbeitung und Ausbreitung richtete. Erst nachdem wir uns so im Einzelnen die grammatische Behandlung der deutschen Sprache vergegenwärtigt haben, können wir jetzt zusammenfassen, in welchem Verhältnis diese Bestrebungen zur Schule und zum Unterricht standen. Was uns gleich beim ersten Blick entgegentritt, ist die Zersplitterung und der Mangel an Zusammenhang in diesen Bemühungen. Nur die ersten leisen Andeutungen finden wir über das Verhältnis, in welches man den Unterricht im Deutschen zur gesammten Bildung setzen will.[3] Im ganzen gehen die Schulmänner von der Annahme aus, daß jeder sein Deutsch ohnehin kann, und glücklich, wenn sie wenigstens nicht, wie viele der namhaftesten unter ihnen, absichtlich auf Unterdrückung des Deutschen hinarbeiten. Nichtsdestoweniger macht sich auf die mannigfachste Weise das Bedürfnis geltend, auch dem Deutschen einige schulmäßige Thätigkeit zuzuwenden, und zwar geschieht dieß auf den verschiedensten Stufen der geistigen Ausbildung, aber ohne bewußten inneren Zusammenhang. Wir finden einerseits deutsche ABC-Bücher und Anweisungen zum Lesen und Schreiben für den ersten Unterricht, andrerseits lateinisch geschriebene Gram-

1) S. 293.

2) Ich habe oben gezeigt, wie Luther sich der schon vorhandenen Reichssprache bediente. Wie seine Ausdrucksweise nicht nur im Allgemeinen, sondern gerade in der wesentlichsten Beziehung auf der Thätigkeit des früheren deutschen Mittelalters ruht, habe ich in der Schrift über die Einwirkung des Christenthums auf das Ahd. nachgewiesen. Wie bedeutend der Einfluß der deutschen Theologen und Mystiker auf Luthers Sprache war, stellt sich immer deutlicher heraus, je mehr wir diese wichtigen Schriften kennen lernen. Aber wie das Alles in Luthers Geist zusammengefaßt, neu gestaltet und beseelt und eben dadurch noch viel mehr Gemeingut des ganzen deutschen Volkes wurde, das sollte niemand in Abrede stellen.

3) Vgl. o. S. 114 über Ickelsamer.

matiken der deutschen Sprache für solche, die des Lateinischen, Griechischen, auch wohl Hebräischen schon in einigem Grade mächtig sind. Obschon nun aber kein bewußter Zusammenhang zwischen diesen zersplitterten Bestrebungen besteht, so läßt sich doch recht wohl das Band namhaft machen, das sie sammt und sonders verknüpft. Es ist die Schrift und die Schriftsprache, auf die sich alle jene Anweisungen beziehen, mögen sie wie die Lesebüchlein den ersten Zugang zur deutschen Bücherwelt eröffnen, oder mögen sie wie die lateinisch geschriebenen Grammatiken Anweisung geben zum richtigen Gebrauch der hochdeutschen Sprache. Das Lesen und Schreiben ist es, was zum schulmäßigen Betrieb der Muttersprache nöthigt, und daher sehen wir diesen auch sich heranbilden gleichmäßig mit der Festsetzung der Schriftsprache in den Kanzleien und in der Literatur. Wie genau die absichtliche Unterweisung im Deutschen mit dem schriftlichen Gebrauch desselben zusammenhieng, lehrt uns schon das Beispiel eines Mannes, der noch der sprachlichen Uebergangszeit des 15. Jahrhunderts angehört. Niclas von Wyle, um 1478 Kanzler des Grafen Ulrich von Württemberg,[1] erzählt von sich selbst, daß früherhin viel wohl geschickte Jünglinge, ehrbarer und frommer Leute Kinder, auch etliche Baccalaurei von manchen Enden her zu Tische in seine Kost verdingt worden seien, die in der Kunst des Schreibens und der Verabfassung von Schriftstücken[2] zu instituiren, zu lehren und zu unterweisen.[3] Für diese seine Schüler macht er zunächst seine Translationes aus dem Lateinischen, und ihnen gibt er in einem Traktat desselben Werkes Anweisung zur richtigen Titulatur nebst beiläufigen Bemerkungen über die rechte kanzleimäßige Orthographie.

Wie die Anleitung zum Gebrauch des Deutschen in der Kanzlei, so hängen natürlich auch die ABC- und Rechtschreibebüchlein auf das engste mit dem schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache zusammen. Auch diese sehen wir schon vor dem Beginne der neuen Zeit ihren Anfang nehmen. Aber ihre rechte Bedeutung und Ausbreitung erhielten sie erst durch die beiden großen Ereignisse des 15. und 16. Jahrhunderts, durch die Erfindung der Buchdruckerkunst und durch die Reformation. Erst der Bücherdruck gab der Kunst des Lesens die Möglichkeit einer weiteren Verbreitung, und erst die Reformation und vor allem Luthers Bibel machte dem Volk das Lesenkönnen zum Bedürfnis. Daher sehen wir denn auch im Gefolge der Reformation die eigentliche Volksschule in einer Ausbreitung aufblühen wie sie kein früheres Zeitalter gekannt hatte. Wir führen beispielsweise nur eine der einflußreichsten Schulordnungen des sechzehnten Jahrhunderts an. Die württembergische Schulordnung des Herzogs Christoph vom

1) S. o. S. 121. Anm. 5.

2) „schribens vnd dichtens", dictare seinem Ursprung nach, „dichten" seinem Ausgang nach. Vgl. Fabian Frangk, Orthographia, Franckf. 1531. Bl. XII. „den geübten schreibern des gedichts, der Cantzleyen oder ampts verwesern."

3) Transl. ed. princ. Bl. 4.

Jahr 1559 hat einen besonderen Abschnitt „Von Teütschen Schulen"[1]. In ihnen sollte „der Schulmeister" die Kinder erst lesen lehren; „So dann das Kind zimlich wol lesen kan, alsdann dasselb mit schreiben underrichten, und die Vorschrifften in ein sonder Büchlin, so das Kind darzu haben soll, jme verzeichnen, vnd sich befleissen, gute teutsche Buchstaben zumachen"[2] Außer diesen „teutschen„ und den ausführlich besprochenen lateinischen Schulen verordnet aber Herzog Christoph noch weiter, daß zu Stuttgart, Tübingen und Urach besondere Schulen zur Heranbildung von Schreibern eingerichtet werden sollen, „Dieweil an gutten Landtschreibern vnn Rechnern bey vnser Landtschafft, Stetten, vnd Stattschreibereien nit kleiner mangel, vnnd dannocht vns vnd dem gemeinen nutz, auch gutter Haußhaltung nit wenig daran gelegen sein will."[3]

Wie stand es nun aber auf den höheren Stufen der Bildung mit der Behandlung des Deutschen? Es ist sehr anziehend zu verfolgen, wie sich das anfänglich ganz unbeachtete, ja absichtlich zurückgedrängte Deutsche auf den lateinischen Schulen unsres Vaterlandes allmählich die Bahn gebrochen hat. Und wir werden im weiteren Verlauf dieser geschichtlichen Darstellung sehen, wie eng dieß allmähliche Durchdringen des Deutschen mit der Ausbildung und Festsetzung der deutschen Schriftsprache zusammenhängt. In der Kursächsischen Schulordnung vom Jahr 1528 heißt es noch: „Erstlich, sollen die Schulmeister vleis ankeren, daß sie die kinder allein lateinisch leren, nicht deudsch oder grekisch, oder ebreisch."[4] „Es sollen auch die knaben dazu gehalten werden, das sie lateinisch reden, Vnd die schulmeister sollen selbs, so viel müglich, nichts denn lateinisch mit den knaben reden."[5] Bald darauf (1538) verordnet der berühmte Schulmann Johannes Sturm, daß die Schüler der neugegründeten Straßburger Lehranstalt überall nur lateinisch sprechen sollen.[6] Aber der ausschließliche Gebrauch der lateinischen Sprache läßt sich natürlich inmitten der deutschen Jugend nicht durchführen; und so erfahren wir denn von Sturm selbst, daß die Schüler in der untersten Klasse seiner Anstalt den Katechismus deutsch hersagen sollen,[7] daß in den folgenden Klassen Stücke aus Cicero in's Deutsche übersetzt und in's Lateinische zurückübersetzt werden,[8] daß endlich die Schüler der obersten Klassen

1) Evangelische Schulordnungen. Herausgegeben von Reinhold Vormbaum. Bd. I, Gütersloh 1860, S. 159 f. Dieß Werk bietet das reichste Material zur Schulgeschichte des 16. bis 18. Jahrhunderts.

2) Ebend. S. 160.

3) Ebend. S. 165.

4) Kursächsische Schulordnung, 1528, bei Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, Bd. I, S. 5.

5) Ebend. S. 8.

6) Institutionis literatae Tomus primus, Sturmianus, Torunii 1585, p. 151. 161.

7) Joan. Sturmii Classicarum epistolarum lib. III, Argentor. 1573, p. 2.

8) De exercitationibus Rhetoricis. Joan. Sturmii Liber Academicus, Argentor. 1575, Bl. 23. 27. 38.

ganze Reden des Cicero und Demosthenes in's Deutsche übersetzen und öffentlich vortragen.[1] Eine mehr überlegte Berücksichtigung und Benutzung des Deutschen finden wir in den Einrichtungen, die der gelehrte Hellenist Hieronymus Wolf dem Augsburger Gymnasium zu St. Anna (1558) gab. Die lateinische Grammatik des Johannes Rivius, die Wolf dem Unterricht im Lateinischen zu Grunde legen ließ, benutzt die deutsche Sprache in ähnlicher Weise, wie dieß früher schon Aventin gethan hatte.[2] Bei den Uebersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen in's Deutsche, die in den verschiedenen Klassen vorgenommen werden, soll ausdrücklich darauf gesehen werden, daß erst eine wörtliche, dann aber eine gut deutsche Uebersetzung gegeben werde.[3] Die Knaben sollen darauf aufmerksam gemacht werden, daß man das Lateinische nicht immer mit gleich viel Worten und in derselben Ordnung im Deutschen wiedergeben könne. Die lateinischen Redeweisen angemessen und elegant in's Deutsche zu übertragen, sei nicht so leicht, als die Meisten glauben.[4] Auch auf die deutsche Orthographie richtete Hieronymus Wolf im Interesse seiner Schule sein Augenmerk. In einer besonderen kleinen Schrift darüber kam er zu dem Ergebnis, daß es außer den vielen landschaftlichen Mundarten eine gemeinsame deutsche Sprache gebe, die aus allen das Beste und am wenigsten Rauhe auswähle. Sie finde sich vorzüglich am kaiserlichen Hofe und in dessen vielen wohlabgefaßten Schriftstücken.[5] Trotz dieser Berücksichtigung des Deutschen schreibt Wolf den Schülern der drei obersten Klassen vor, daß sie mit ihren Lehrern und ihren Mitschülern nur lateinisch sprechen sollen. Wolf steht hier auf demselben Boden, wie die übrigen gelehrten Schulmänner seines Zeitalters. Während des ganzen sechzehnten Jahrhunderts gilt das Lateinische in allen höheren und, soweit es sich irgend erreichen läßt, auch in allen mittleren Schulen als Unterrichtssprache.

Zweites Kapitel.

Das siebzehnte Jahrhundert und die erste Hälfte des achtzehnten.

Wir haben gesehen, wie das sechzehnte Jahrhundert hindurch das Lateinische die Sprache alles höheren und mittleren Unterrichts bleibt; wie aber trotz dieser

1) Ebend. Bl. 39 fg. — Vgl. auch das oben aus Oelinger's Grammatik Angeführte.
2) S. o. S. 109.
3) Augsburger Schulordnungen, 1558, bei Vormbaum I, 447.
4) Ebend. I, 448.
5) Anonymi annotatiunculae in prooemium Riuanae Grammaticae, et de Orthographia. (Hinter Institutionum grammaticarum Joannis Rivii Atthendoriensis libri octo. Augustae Vindel. 1578) p. 596.

Herrschaft des Lateins das Deutsche bereits beginnt, Boden zu gewinnen. Einerseits sind es die mit der Reformation aufblühenden Volksschulen, in denen man sich keiner anderen Unterrichtssprache als der deutschen bedienen kann. Andrerseits bringt es die Natur der Sache, bisweilen auch die bessere Einsicht hervorragender Schulmänner mit sich, daß wenigstens in der Praxis auch dem Deutschen ein ganz bescheidenes Plätzchen neben dem herrschenden Latein gegönnt wird. Noch aber ist man weit entfernt von dem Gedanken, das Deutsche auch in die gelehrten Schulen als Unterrichtssprache einzuführen oder seiner Uebung und gründlicheren Behandlung ein besonderes Augenmerk zuzuwenden. Es war die Aufgabe der beiden folgenden Jahrhunderte, diese großartige Umwandlung unseres Unterrichtswesens durchzuführen.

Gleich am Beginn des siebzehnten Jahrhunderts treffen wir auf eine Schulordnung, die in merkwürdiger Weise den hohen Werth der Muttersprache hervorhebt. In den Gesetzen, die dem Gymnasium Casimirianum zu Coburg bei seiner Gründung im Jahr 1605 gegeben wurden, findet sich die Bestimmung: „In exercitiis styli dent operam (docentes), ut Scholastici Latinae et vernaculae orationi pariter assuescant; idque gentium vicinarum, quae politiores sunt et patrias excolunt linguas, exemplo. Latine vero loquantur cum linguae discendae, tum frenandae garrulitatis ergo. Alias et hac in parte nobis patriae fumus alieno igne debet esse luculentior.“[1] Wie hier von Seite der vaterländischen Bildung, so wird bald darauf anderwärts wegen der größeren religiösen Eindringlichkeit die Muttersprache empfohlen. Die Kurpfälzische Schulordnung vom J. 1615 schreibt zwar den Schülern der oberen Klassen im Umgang mit ihren Lehrern und Mitschülern gleichfalls den Gebrauch der lateinischen Sprache vor; aber die täglichen Morgen- und Abendvorlesungen aus dem Alten Testament sollen für die ganze Schule nur in deutscher Sprache stattfinden, damit sie alle verstehen. „Adde quod etiam Latine doctos vernacula plus movent“, heißt es dann weiter an der betreffenden Stelle.[2] So drängte sich bereits von den verschiedensten Seiten die hohe Bedeutung der deutschen Muttersprache hervor, als in eben jenen Jahren Wolfgang Ratichius mit seinen eigenthümlichen Neuerungsvorschlägen auftrat.

Ratichius und seine Genossen.

Im ersten Jahrzehend des 17. Jahrhunderts trat **Wolfgang Ratichius** (geboren im Jahr 1571 zu Wilster in Holstein, gestorben im Jahr 1635) mit

1) Inauguratio illustris Gymnasii Casimiriani. Coburgi 1605, Leges, XLIII. Ich entnehme die obigen Worte dem ersten Druck der Leges in der angeführten Inauguratio, die mir Hr. Director Dr. Weismann und Hr. Prof. Study von der herzoglichen Bibliothek in Coburg zu verschaffen so freundlich waren.

2) Kurpfälzische Schulordnung, 1615, bei Vormbaum Bd. II, S. 141.

einer ganz neuen Methode der Didaktik auf, von welcher er sich und Anderen die wunderbarsten Erfolge versprach. Ein großer Theil dessen, was er verheißen hatte, erwies sich als Schwindel.[1] Aber in Einem Punkt haben er und seine Genossen eine äußerst wichtige Umgestaltung unseres ganzen Unterrichtswesens anbahnen helfen. Sie erklärten nämlich unumwunden die deutsche Sprache für das Organ, dessen sich die Schule in Deutschland zu bedienen habe, um von ihr aus zu den andern Sprachen fortzuschreiten. Sie betrachteten die deutsche Muttersprache der Schüler nicht mehr, wie viele der Früheren, als ein nothwendiges Uebel, das man so rasch wie möglich beseitigen müsse, sondern sie sahen sie als das brauchbarste und zweckmäßigste Werkzeug zur Mittheilung anderweitiger Kenntnisse an. Zugleich aber verwendeten sie die deutsche Sprache nicht bloß als angebornes und mitgebrachtes Organ der Schüler, sondern sie begannen auch ihren Sprachunterricht selbst mit einer grammatischen Zergliederung der deutschen Muttersprache, und zwar hat Ratichius selbst auf dieß Zweite ein viel größeres und bewußteres Gewicht gelegt. „Wenn der Knabe im sechsten oder siebenten Jahre in die Schule gebracht wird, sagt Ratichius, so werde er zuerst in der deutschen Sprache unterrichtet."[2] Der Lehrer der untersten Klasse soll ein ABC-Buch mit einem Lesebüchlein benutzen. Darauf soll er übergehen zur Betreibung des Deutschen nach der allgemeinen Methode, die Ratichius für das Erlernen der Sprachen aufgestellt hat. Als Grundbuch wird Luthers Bibelübersetzung gebraucht, und mit Vorlesen, Nachlesen, Extrahieren, Disponieren, Applicieren fortgefahren, bis die ganze Bibel durchgearbeitet ist. Zugleich werden die Vormittagsstunden den Vorschriften der Grammatik gewidmet, in Zwischenstunden Briefe Luthers oder der Kanzler Pontanus (Bruck) und Schurff diktiert und nach der Norm der deutschen Grammatik korrigiert, damit die Schüler orthographisch schreiben lernen. „Wenn dann die deutsche Grammatik, die gleichsam eine Einleitung zu allen Sprachen ist, wohlbekannt ist," dann soll der Lehrer sich bemühen, so weit es angeht, die Anfangsgründe des Uebrigen beizubringen. Er soll ihnen die Vorschriften der Logik und Rhetorik „in dieser Sprache" einflößen. Dann gehe er zur Arithmetik, dann zur Musik, zur Geometrie über, bis der Schüler nach Maßgabe seiner Talente das neunte Jahr erreicht hat und zur vollständigeren und genaueren Erlernung der Wissenschaften und der anderen Sprachen auf diesem Wege gut vorbereitet ist. Ich habe diese Stelle etwas ausführlicher mitgetheilt, weil sie dem unbefangenen Leser die richtigen Blicke des Ratichius so wie seine Querköpfigkeiten in gleichem Maß vorführt.

1) Vgl. über das Leben und die gesammte Thätigkeit des Ratichius Gesch. der Pädagogik (4) II, 8—36 und 389—397 und dazu jetzt auch G. Krause, Wolfgang Ratichius, Originalbeitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts, Leipzig 1872.

2) Desiderata methodus nova Ratichiana, linguas compendiose et artificiose discendi. Ab Autore ipso amicis communicata. Nunc vero in gratiam studiosae Juventutis Juris publici facta. Halae Saxonum. 1615, p. 56.

Ratichius fand mit seinen Neuerungen ein geneigtes Ohr bei vielen mächtigen und einflußreichen Zeitgenossen. Im Jahr 1612 übergab er dem Deutschen Reich auf dem Wahltag zu Frankfurt ein Memorial über seine Methode; die Herzogin Dorothea von Weimar, Fürst Ludwig von Anhalt Köthen, der Rath von Frankfurt und der von Augsburg, der große schwedische Kanzler Oxenstiern interessierten sich lebhaft für die neue Methode.[1] Und was in mancher Hinsicht noch wichtiger war, auch einige der gründlichsten Gelehrten jener Zeit stimmten Ratichius bei, vor Allen der scharfsinnige und umfassende Joachim Jungius und Christophorus Helvicus, einer der ersten Kenner des Hebräischen und der damit verwandten Sprachen. Beide Männer, anfänglich in ihrem Eifer zu weit geführt, später aber von ihrer Ueberschätzung des Ratichius zurückgekommen, ohne jedoch das Richtige in seinen Ansichten zu verkennen, erklärten sich mit aller Entschiedenheit für den Gebrauch der deutschen Sprache zum Behuf der Wissenschaft.[2] Jungius beschäftigte sich neben seinen mannigfaltigen anderen Arbeiten mit einer deutschen Grammatik und insbesondere richtete er sein Augenmerk darauf, eine deutsche Kunstsprache für die Wissenschaft herzustellen. Wie so vieles Andere, ist auch dieß Entwurf geblieben.[3] Wir werden aber sehen, daß auch in dieser Hinsicht die Bemühungen des Jungius nicht ohne Einfluß auf die Folgezeit geblieben sind. Wie Jungius so bemühte sich auch Helvicus, seine Wissenschaft in ein deutsches Gewand zu kleiden. Leider hat auch er, schon im sieben und dreißigsten Lebensjahr vom Tod dahingerafft (1617),[4] die Herausgabe seines Hauptwerks nicht mehr erlebt. Aus seinem Nachlaß veröffentlichten seine Erben seine Libri didactici grammaticae Universalis, Latinae, Graecae, Hebraicae, Chaldaicae, Giessae MDCXIX. 4., ein Buch, das uns hier nah berührt, weil zugleich in deutscher Sprache erschien: „Sprachkünste: I. Allgemaeine, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist, in sich begreifft, II. Lateinische, III. Hebraische, Teutsch beschrieben Durch Weyland den Ehrwuerdigen vnd Hochgelahrten Herren Christophorum Helvicum Der H. Schrifft Doctorem vnd bei der loeblichen Universitaet Giessen Professorem. Vnd nunmehr der lieben Jugend zu gutem in Truck gegeben. Mit Roem. Kaeis. Majestaet Freyheit nicht nachzutrucken. Zu Giessen Getruckt durch Caspar Chemlin, im Jahr MDCXIX. 4. In der Vorrede, unterzeichnet „Deß Authoris seligen nachgelassene Wittib vnd Kinder", wird gesagt, daß „die Teutsche Sprachkuenste, auß gnaedigem Befelch vnd Anordnung" des Landgrafen Ludwig zu Hessen verfertiget worden, und der Zweck des Buchs von den Herausgebern so bezeichnet: „Bißhero, vnd noch, seind in den Schulen der zarten angehenden Jugend die Sprachkuenste nicht in der

1) Ich verweise wegen des Einzelnen auf Päd. II.

2) Joachim Jungius und sein Zeitalter. Von G. E. Guhrauer. Stuttg. und Tübingen 1850. S. 30, 31.

3) Guhrauer a. a. O. S. 43, S. 224 flgde.

4) Ebend. S. 44.

angebornen Mutter: sonder Lateinischer Sprache, so deroselben gantz ohnbekant vnnd eben als Arabisch vnd Türckisch ist, vorgetragen, vnd zwar nicht ohne der lieben Jugend grosse Verwirrung, Außmattung vnd Verseumnuß. Dann ja keinem erwachsenen wolverstendigen Menschen, geschweige anfangenden Knaben, ichtwas in frembder ohnbekanter Sprach kann beybracht werden. Solchem ohnersetzlichem schaden vorzubawen hat vnser nunmehr in Gott ruhenter respectivè Ehevogt vnd Vatter[1] Christophorus Helvicus mit grosser langwaehrenter Muehe, Zusetzung seiner Gesundheit, vnnd nicht geringem ohnkosten den Anfaenglingen zu gutem die Sprachkuenste in vnsere Teutsche Sprach vnnd in ein fein gleich einstimmende Harmoni gebracht." Diese allgemeine Grammatik in deutscher Sprache schließt sich natürlich in den Hauptpunkten der lateinisch geschriebenen an. Aber sie ist keineswegs eine bloße Uebersetzung derselben, sondern sie stützt sich, so weit es die Einsicht des Verfassers gestattete, in eben der Art auf das Deutsche, wie jene auf das Lateinische. Die lateinische Terminologie wird übersetzt, nomen heißt Naennwort, verbum Sagwort, casus Fall 2c. und obwohl vielleicht Helvicus selbst von manchen dieser Verdeutschungen zurückgekommen sein würde, so treibt er die Sache auch in diesem Buch keineswegs pedantisch. Die Ausdrücke Person, Declination, Conjugation behält er bei. Für uns ist aber diese Allgemeine Grammatik noch ganz besonders durch ihre Begründung auf das Deutsche wichtig. Und wie treffend die kurzen Bemerkungen des Helvicus bisweilen sind, das bezeugen z. B. seine Worte über die Conjugationen.[2]

„Conjugationen, sagt er, seind unterschiedlich, nach unterscheid der Sprachen: Im Deutschen seind zwo: I. Die in Benebenvergangener Zeit sich aendet auff die Silb ete, oder te, aber in Schlechtvergangener auff et, als: Liebe — Liebete — Geliebet. II. Die in Benebenvergangener Zeit den Selblaut aendert, aber in Schlechtvergangener Zeit sich aendet auf die Silb en, als: Läse — Lase Gelaesen."

An diese allgemeine Grammatik schließen sich dann eine lateinische und eine hebräische[3] an, beide mit besondern Titeln, auf denen sich die Worte wiederholen: „Deutsch[4] beschriben." Eine Grammatik der lateinischen Sprache mit deutschem Text vom Jahr 1619 bildet einen merkwürdigen Gegensatz zu den

1) Wittib und Kinder sind unterzeichnet.

2) S. 9.

3) Guhrauer (Jungius S. 227) sagt: „Ein zwiefaches Interesse gewährt bei Helvich die der deutschen Muttersprache gewidmete Abtheilung, welche bei Ratich (wenigstens in dem mir vorliegenden, der Breslauer Universitätsbibliothek gehörigen Exemplar) ganz ausgefallen ist, und in der Geschichte der deutschen Sprache und Grammatik einen besonderen Platz verdiente." Wenn mit dieser „der deutschen Muttersprache gewidmeten Abtheilung" nicht die von mir geschilderte allgemeine Grammatik, sondern eine eigentliche Grammatik des Deutschen gemeint ist, so fehlt diese den beiden Exemplaren, welche die Erlanger Universitätsbibliothek von dem Werk des Helvicus besitzt.

4) Hier „Deutsch beschriben." Auf dem Gesammttitel: „Teutsch beschrieben."

lateinisch verabfaßten Grammatiken der deutschen Sprache, die wir haben kennen lernen; und nur Wenige von denen, die in unsrer Zeit, wie Zumpt, Buttmann und so viele Andere, lateinische oder griechische Grammatiken in deutscher Sprache schreiben, haben wohl daran gedacht, daß das, was sie thun, einmal ein kühnes Wagnis gewesen ist.

Wie Helvicus die gesammte Sprachwissenschaft in ein deutsches Gewand kleiden wollte, so bemühte sich ein anderer Anhänger des Ratichius um die Anfänge des grammatischen Unterrichts in der deutschen Sprache. Johannes Kromayer (geb. zu Döbeln 1576, Generalsuperintendent zu Weimar, † 1643) nämlich schrieb eine „Deutsche Grammatica, Zum newen Methodo, der Jugend zum besten, zugerichtet. Für die Weymarische Schuel, Auff sonderbaren Fürstl. Gn. Befehl. Gedruckt zu Weymar. Im Jahr 1618.[1] Dieß ist die erste in deutscher Sprache geschriebene deutsche Grammatik[2] und sie macht trotz der wunderlichen Ratich'schen Methode einen anerkennenswerthen Anfang zur Herstellung einer wirklichen deutschen Elementargrammatik.

Mag man die Verirrungen des Ratichius und seiner Anhänger auch noch so scharf betonen, das Eine wird man ihnen nicht absprechen können, daß sie den ersten Versuch gemacht haben, der deutschen Sprache eine würdigere und ersprießlichere Stellung in der Schule zu erkämpfen. Wir sehen von da an das Latein aus seinem früheren Alleinbesitz mehr und mehr weichen und an seiner Statt das Deutsche von unten auf auch in die höheren Stufen der gelehrten Bildung eindringen.

Fragen wir nun, warum diese Bewegung erst mit dem siebzehnten Jahrhundert beginnt, so liegt die Antwort in der Sprachgeschichte des sechzehnten Jahrhunderts. Bevor man fordern konnte, daß das Deutsche als Schulsprache an die Stelle des Lateins trete, mußte das Deutsche selbst den Charakter einer fest ausgeprägten und allgemein anerkannten Schriftsprache angenommen haben. Als eine solche Sprache aber haben wir im Lauf des 16. Jahrhunderts die Sprache Luthers zur Herrschaft kommen sehen. Wie sehr nun Ratichius und seine Genossen sich gerade an Luther anschlossen, wie sie die Mustergültigkeit seiner Sprache überall als selbstverständlich voraussetzen, das zeigen ihre Schriften an unzähligen Stellen. Luthers Bibel ist das Grundbuch der Ratichianer, auf Luthers Schriften und Aussprüche nehmen sie überall Bezug.[3]

Die Sprachgesellschaften. Die Fruchtbringende Gesellschaft. Der Pegnesische Blumenorden. Harsdörffer.

Die deutsche Erbsünde, das Heimische zu verachten und dem Fremden nachzuäffen, hat sich niemals stärker und verderblicher gezeigt als in dem Zeitraum,

1) Das Buch findet sich auf der Göttinger Bibliothek.

2) Ickelsamer's Schrift war thatsächlich keine deutsche Grammatik, sondern nur eine Anleitung zur deutschen Orthographie.

3 Desiderata methodus p. 6. Guhrauer, Jungius S. 31.

den wir hier besprechen. Im Lauf des siebzehnten und im Beginn des achtzehnten Jahrhunderts schien ernstliche Gefahr zu drohen, daß das Deutsche in ähnlicher Weise zu einer Sprache der geringeren Stände hinabgedrückt würde, wie etwa das Ehstnische in den deutsch russischen Ostseeprovinzen. In solchem Maß hatten sich die höheren Stände französischer Sprache und Sitte hingegeben. Betrachtet man die deutschen Sprachgesellschaften des siebzehnten Jahrhunderts aus diesem Gesichtspunkt, so wird man trotz ihrer Spielereien und ihrer Selbstüberschätzung ihr Streben und ihren guten Willen sehr hoch und ihre Leistungen wenigstens nicht zu gering anschlagen. Derselbe wohlgesinnte Herr, der sich so lebhaft für Ratichius interressierte, Fürst Ludwig von Anhalt Köthen, wurde der Mitstifter der ersten deutschen Sprachgesellschaft und an demselben Ort, wo die Ansichten des Ratichius am meisten Beifall fanden, zu Weimar, wurde diese erste deutsche Sprachgesellschaft im Jahre 1617 gegründet. Sie nannte sich die Fruchtbringende und wählte zu ihrem Zeichen den Palmbaum. Vorbild und Anlaß gaben die ähnlichen Gesellschaften, die in Italien schon seit längerer Zeit bestanden, und als Zweck ihrer Vereinigung bezeichnen die Stifter selbst, „auch in Deutschland eine solche Gesellschaft zu erwecken, darin man gut rein Deutsch zu reden, schreiben sich befleißige, und dasjenige thäte, was zur Erhebung der Muttersprache dienlich.“[1] Ganz gewiß ein ehrenwerthes und zumal in jener Zeit anerkennenswerthes Unternehmen. Aber im Anschluß an die italienischen Vorbilder und im Geschmack ihres Jahrhunderts fielen die Mitglieder der Gesellschaft gleich von vornherein in eine Spielerei mit Namen und Symbolen, die dann zeitenweise den ganzen edlen Kern der Sache zu überwuchern drohte. Jedes Mitglied wählte sich nämlich ein Zeichen und einen dem entsprechenden Gesellschaftsnamen, anfänglich aus der Müllerei und Bäckerei, dann der gesammten Pflanzenwelt. Herr Kaspar von Teutleben, der Hauptstifter der Gesellschaft, nannte sich den Mehlreichen und wählte zum Gemälde einen Sack mit Weizen. Fürst Ludwig hieß „der Nährende“, Herzog Wilhelm von Weimar „der Schmackhafte“, der jüngere Ludwig von Köthen „der Saftige“[2] u. s. f. Aber trotz dieser Spielereien werden wir die Fürsten ehren, die in trüber Zeit sich der deutschen Sprache nach dem Maaß ihrer Einsicht annahmen, und wir werden später in dem „Suchenden“ (J. G. Schottel) und dem „Spaten“[3] (C. von Stieler) Männer kennen lernen, die sich die Bearbeitung der deutschen Sprache ernstlich angelegen sein ließen.

Nachdem die Stifter der Fruchtbringenden Gesellschaft den Ton angegeben hatten, fanden sie im Lauf des Jahrhunderts zahlreiche Nachfolger. Es entstand eine große Anzahl ähnlicher Gesellschaften mit derselben Spielerei in Namen und

1) Geschichte der Fruchtbringenden Gesellschaft. Von F. W. Barthold. Berlin 1848. S. 106. Ich kann natürlich diesen Gegenstand hier nur ganz beiläufig berühren.

2) Barthold a. a. O. S. 109.

3) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747. S. 301.

Abzeichen, aber zum Theil trotz aller Auswüchse nicht ohne Verdienst. Ich nenne darunter nur eine der bekanntesten: den löblichen Hirten- und Blumenorden an der Pegnitz. Der Stifter dieser Gesellschaft, Herr Georg Philipp Harsdörffer, ein angesehener Patricier zu Nürnberg, nannte sich Strephon, und in ähnlicher Art gaben sich alle seine Genossen schäferliche Gesellschaftsnamen. Schon als Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft hatte Harsdörffer den Namen des „Spielenden" geführt,[1] und dieser Name bezeichnet auch den Charakter des von ihm im Jahr 1644 gestifteten Pegnesischen Hirten- und Blumenordens.[2] Aber trotz der bekannten Kindereien und Geschmacklosigkeiten finden wir auch bei Harsdörffer viele gesunde und förderliche Gedanken. In seinem Specimen Philologiae Germanicae spricht er sehr eindringlich über die Wichtigkeit der deutschen Sprache.[3] Er verlangt, daß der Jugend zugleich mit den Anfangsgründen des Lateins die Fundamente unsrer Muttersprache eingeprägt werden sollen.[4] Er verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde.[5] Er spricht endlich seine Ueberzeugung aus, daß die Zeit kommen werde, „in der man das Monopol der lateinischen Sprache, das nur zu den Gipfeln der höheren Facultäten nothwendig sei, abschaffen und die anderen Künste und Wissenschaften, so zu sagen, aus erster Hand kaufen werde."[6] Dabei ist Harsdörffer, wie man schon aus der Beschränkung der zuletzt angeführten Stelle sieht, kein verrannter Deutschthümler. Obwohl er für die Vermeidung aller unnützen Fremdwörter eifert, erklärt er doch ausdrücklich Wörter wie Testament, Sakrament, Prophet, Apostel, Evangelium für unantastbar,[7] und auch über die Neuerungen in der deutschen Orthographie spricht er mit viel mehr Mäßigung als manche seiner Zeitgenossen. Wenn nun Harsdörffer bei all diesen richtigen Ansichten doch nur sehr wenig vermocht hat zur wahren Förderung der deutschen Sprache, wenn seine eigenen Erzeugnisse nur noch als literarische Kuriositäten gelesen werden, so mag uns dieß zur Warnung dienen, überhaupt die absichtlichen Bemühungen um die Verbesserung der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts in ihrem Werth für die Literatur nicht zu überschätzen. Wie sehr man sich hierüber täuschen kann, dafür liefern eben Harsdörffer und seine Zeitgenossen den schlagenden Beweis. Am Schluß der lateinisch geschriebenen Disquisitiones, aus denen ich die obigen Stellen mitgetheilt habe, läßt Harsdörffer die deutsche Sprache ihr eigenes Lob in deutschen Versen verkündigen. Er bietet Alles auf, um die natürliche Fähigkeit der deutschen Sprache hervorzuheben.

1) Barthold. S. 325.

2) Ich fasse die Benennungen zusammen. Wer sich näher dafür interessiert, findet das Nöthige bei Amarantes Historische Nachricht von deß löbl. Hirten- und Blumen-Ordens an der Pegnitz Anfang und Fortgang. Nürnberg 1744. S. 18 flgde.

3) G. Ph. Harsdorfferi Specimen Philologiae Germanicae. Norimbergae 1646. p 96. 97.

4) ib. p. 92. — 5) ib. p. 95. — 6) ib. p. 102. — 7) ib. p. 228.

„Es stimmet mit mir ein die Stimme, so wir hören:
Das prasslende Geschlürff fliesst aus den Erdenröhren
und lispelt durch den Kieß der klatsch- und platscherton,
spricht sonder Fleiß und Kur fast allen Sprachen Hohn.“

Und so geht das fort durch alle Register. Den Schluß aber bildet die Schätzung der Gegenwart. Der Verächter der deutschen Sprache wird abgefertigt mit den Worten:

„Er hat noch nie gelesen,
das, was ich jetzt vermag, und was ich bin gewesen.
Es wird nun ausgepfält, der Kunst- und Lehrsatzgrund:
ihn bläset nicht mehr ab, der Wahn- und Klügelmund.“

Als ein Zerrbild der deutschsprachlichen Bestrebungen des siebzehnten Jahrhunderts wird gewöhnlich „Filip von Zesen“ hingestellt. Und doch macht auch dieser vielgeschäftige, von einem Ort zum andern geworfene, pedantische Sonderling den Eindruck, daß er es bei aller Eitelkeit und Verkehrtheit gut gemeint hat.

Hier dürfen wir auf seine „Hooch-Deutsche Spraach-uebung“ und seine vielen anderen absonderlichen Schriften ebensowenig eingehen wie auf die Hochdeudsche Rechtschreibung Johan Bellins und andere verschollene Neuerer.

Christian Gueintz und Johannes Girbert.

In naher Beziehung zu den Bestrebungen des Ratichius einerseits und zur Fruchtbringenden Gesellschaft andrerseits stand Christian Gueintz zu Halle.

Als Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft führte Gueintz den Namen des „Ordnenden“. Im Jahr 1641 erschien von ihm zu Cöthen: „Christian Gueintzen, Deutscher Sprachlehre Entwurf.“[1] Obwohl Gueintz die Grammatiker des sechzehnten Jahrhunderts, den Clajus[2] und den Oelinger[3] kennt, wissen er und seine Lobredner[4] sich doch nicht wenig mit diesem neuen Unternehmen. In einem der vorangeschickten Lobgedichte heißt es:

„Wie man Deutsch reden sol, rein stellen, und recht schreiben,
Weist diese Sprachlehr' an: gegeben drumb an Tag,
Weil unsre Muttersprach' unaußgeübet lag.
Es war nit raht daß Sie solt ohne Regel bleiben“ ꝛc.

Und seine eigene Vorrede beginnt Gueintz mit folgenden Worten:

„Wiewol unsere Muttersprache bis anhero nicht aus den Büchern ersuchet; sondern gleichsam aus der Natur genommen: nicht von Lehrern erlernet; sondern von den Ammen: nicht in der Schulen; sondern in der Wiegen, nach dem

1) Auf der Bibliothek zu Berlin. — 2) Gueintz Entwurf S. 68. — 3) Ebend. S. 8. S. 68. — 4) Bl. 1.

Exempel der tapfern, wohlgebornen Gracchen zu Rom: Dennoch aber haben alle also ihren Ursprung nemen müssen, ausser der ersten, die Gott dem vernünftigen geschoepfe anfangs mit eingepflantzet."[1] Wir erkennen daraus das Gewicht, das jene Zeit auf das Bestreben legte, der deutschen Sprache einen gesicherten und regelrechten Betrieb auf der Schule zu verschaffen. Die dazwischen liegenden Versuche des Ratichius bilden den Hauptunterschied zwischen den Grammatikern des 16. und denen des 17. Jahrhunderts. Denn wie sehr außerdem die Grammatik des 17. Jahrhunderts auf den Leistungen des 16. ruht, ist leicht zu sehen. Luther[2] ist jetzt unangefochten der erste Gewährsmann für rechtes Deutsch. Daneben behalten die Reichsabschiede ihr altes Ansehen.[3] Seltsam genug nimmt sichs dann freilich aus, wenn zu diesen Quellen weiter hinzugefügt werden „die gantze neue Geschichtschreiber, Als Amadies, Schaeffereyen, Astraea, und der des von Serre sachen verdeutschet."[4]

Daß Gueintz ganz im Sinn der Neuerer arbeitete, ergibt sich unter Anderem auch aus seiner absonderlichen Terminologie. An seinem Bestreben, lateinische Ausdrücke deutsch wiederzugeben,[5] ist wohl nur das Ueberschreiten der rechten Schranke zu tadeln. Manches davon hat die Zeit bewährt. Dagegen ist Gueintzens grammatische Terminologie eine Warnung gegen alle willkürliche Neuerung. Oder wer versteht jetzt folgenden Satz: „Der sonderbare zufal ist die völligkeit;"[6] oder die Ueberschrift des sechsten Kapitels des zweiten Buchs: „Von der einfächtigen endnennung des Mittelwortes."[7]

Wichtig wurde Gueintz besonders noch durch seine deutsche Rechtschreibung, die von der Fruchtbringenden Gesellschaft „übersehen und zur nachricht an den tag gegeben" wurde. Sie erschien zu Halle im Jahr 1645.[8]

Wie Gueintz, so steht auch Johannes Girbert aus Jena[9] in offenbarer Beziehung zu den Bestrebungen des Ratichius. Obwohl Girberts grammatische Hauptarbeit schon Bezug nimmt auf die früheren Schriften des Schottelius, will ich ihn doch dem Schottelius voranschicken, theils weil das Hauptwerk des Schottelius erst nach der Grammatik des Girbert erschien, theils aber auch weil Girbert sich auf das engste an die Früheren anschließt. Wie die meisten, so versuchte sich auch Girbert zuerst in einer Bearbeitung der Rechtschreibung. Sie erschien unter dem Titel: „Teutsche Orthographi Auß der H. Bibel den Knaben zum Nachricht auffgesetzt Von Johanne Girberto Gym. Mulhusini Rectore.

1) Bl. 4. — 2) Gueintz S. 4. S. 6. — 3) Deutsche Rechtschreibung. Halle 1645. S. 4. — 4) Gueintz, Entwurf. S. 7.

5) S. das Verzeichnis das. S. 122 flgde.

6) Entwurf S. 11.

7) Ebend. S. 106.

8) Auf der Bibliothek zu Berlin. Ebenda auch die Ausg. Hall in Sachsen 1666, und Halla 1684.

9) Jenensis nennt sich Girbert selbst auf dem Titel seiner Logica, Coburg 1632. Fol.

Mulhusi Typis Joh. Hüteri Anno 1650." Fol. Er greift die Sache eigenthümlich an. In der Vorrede fragt er, woher denn die Jugend die deutsche Orthographie lernen solle. „Vieleicht, wie etliche dafür halten auß dem Amadis, Schäffereyen, Schimpf vnd Ernst, Ritter Ponto oder Gallini (sic), Gefängnis der Liebe, vnd der gleichen?" Dagegen eifert nun der ernste Schulmann mit Hand und Fuß. Die Jugend, sagt er, „suchet dorinnen schoene vnd rechtgeschriebene Wort, vnd findet in derselbigen Folge abschewliche Werck." „Gehet demnach die Jugend viel sicherer, wenn sie ihren recurs zu der H. Bibel nimbt." Zu diesem Behuf stellt nun Girbert eine Menge von Wörtern, über deren Schreibung man sich zu unterrichten wünscht, alphabetisch zusammen, indem er jedem Wort einen Vers aus Luthers Bibel beifügt, in welchem dasselbe vorkommt.

Diesem Vorläufer ließ Girbert bald nachher sein Hauptwerk folgen, nämlich „Die Deutsche Grammatica oder Sprachkunst, auß Denen bey dieser Zeit gedruckten Grammaticis, vornemlichen Johannis Claii Hertzb. Anno 1587. Vinariensis zum newen Methodo. Anno 1618. Christ. Gueintzii R. Hal. Anno 1641. 24 Mart. Justi Georg. Schottelii Anno 1641. 6. Jul. zusammengetragen, in kurtze Tabellen eingeschrenckt, vnd Dem oeffentlichen Liecht endlichen uff mehrmahliches Anhalten vbergeben von Johanne Girberto Gymnasiarchâ p. t. In des Heil. Roem. Reichs Stadt Muelhausen in Dueringen Anno 1653. Vnter Churfürstl. Sachs. Privilegio. Typis Johannis Hüteri. Grammatica ist der Anfang vnd Grund aller Kuenste." So der lange Titel des kleinen Foliobandes. Um den Titel herum aber sind noch in einer besonderen Einfassung die Worte gedruckt: „Wenn vnsere Jugend in der Edelen vnd vollkommenen Deutschen Sprache wol vnterrichtet ist, wird sie desto leichtlicher zu den andern gelangen koennen."

In alle dem sind die Anklänge an Ratichius deutlich genug. Auch die Vorliebe zu Tabellen ist uns dort schon begegnet. In ähnlicher Weise bringt nun Girbert die ganze deutsche Grammatik in 78 ausführliche Tabellen. Manches darin ist gar nicht übel, Anderes wunderlich genug. So handelt z. B. Tabula LXXIII. „von der verenderlichen Wortfügung." Hier wird gelehrt, wie man „auff mancherley Art einen Sententz außsprechen kan." Als Beispiel wird gewählt Luc. XVI.: „Der Reiche Mann ist endlich gestorben." „Dieses konte ein Deutscher, sonderlich ein Poët, also geben durch die Casus per Nomin. Der reiche Mann hat die Hütten des Fleisches endlich abgelegt, — hat endlich auch die Erde käwen müssen;" und so wird der Satz in vier und dreißig Beispielen durch alle sechs Casus durchgequält, bis er endlich im Ablativ mit den Variationen entlassen wird: „Von dem Reichen Manne haben endlich auch die Würmer sich satt gefressen, — Von dem Reichen Manne haben nach dem Tode die Teuffel auch einen guten Braten in die Hölle bekommen." Man sieht, schon damals war nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern öfters auch Unsinn in der Methode.

Schottelius.

Das bedeutendste Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft in Bezug auf die Erforschung der Deutschen Sprache war Justus Georgius Schottelius.[1] Er war geboren zu Eimbeck im jetzigen Königreich Hannover, erhielt seine Schulbildung zu Hildesheim und Hamburg, studirte zu Leiden die Rechte und widmete sich zugleich unter Anleitung des Daniel Heinsius den schönen Wissenschaften. Im Jahr 1638 berief ihn Herzog August von Wolfenbüttel zum Erzieher seines Sohnes Anton Ulrich, und von da an stieg Schottelius unter den deutschgesinnten und gelehrten Herzogen, den Sammlern der kostbaren Wolfenbüttler Bibliothek, von Ehrenstelle zu Ehrenstelle. Im Jahr 1645 wurde er Konsistorialrath, 1646 Rath zu Wolfenbüttel, dann nach und nach Hof-Canzley- und Cammerrath. Vielfach von seinen Herren zu wichtigen Geschäften verwandt erhielt er sich in deren hoher Gunst bis zu seinem im Jahr 1676 erfolgten Tod.[2] In der Fruchtbringenden Gesellschaft, in welche er im Jahre 1642 aufgenommen wurde, erhielt er den bezeichnenden Namen „Der Suchende.“[3] Schottelius gehörte zu den ehrenwerthen Männern, die mitten im größten Jammer des deutschen Vaterlands den Gedanken an dessen Größe und Hoheit nicht fahren ließen, und es war besonders die deutsche Sprache, in deren Hebung und Verherrlichung sie einen Ersatz für die politische Schmach ihres Jahrhunderts suchten. Aber während Andere sich mit dem Rühmen der deutschen Sprache begnügten, warf sich Schottelius mit anerkennenswerthem Fleiß auf deren grammatische Bearbeitung. Schon daß Schottelius die Muße, die ihm ein ausgebreitetes Geschäftsleben ließ, zu diesen mühevollen Arbeiten verwandte, ist gewiß alles Lobes werth. Unter den verschiedenen grammatischen Schriften des Schottelius wollen wir hier vorzüglich zwei etwas näher ins Auge fassen, von denen die eine das bedeutendste Werk des Schottelius überhaupt, die andere wegen ihres Bezugs auf die Schule für unseren Zweck von besonderem Werth ist. Nachdem Schottelius schon mehrfach die deutsche Grammatik zum Gegenstand schriftstellerischer Arbeiten gemacht hatte,[4] faßte er den ganzen Schatz seines Wissens in dem Werke zusammen, das folgenden etwas langen, aber bezeichnenden Titel führt:

1) Ich gebe den Namen absichtlich in der Form, die ihm Schottelius selbst auf den Titeln seiner Bücher gibt.

2) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst S. 127 flgde.

3) Barthold S. 327.

4) Teutsche Sprachkunst. Abgetheilet in Drey Bücher. Braunschweig 1641. 8. — Der Teutschen Sprach Einleitung. Lübeck 1643. 8. — Teutsche Sprachkunst. Zum anderen mahle herausgegeben im Jahr 1651. Braunschweig. (Auf dem gestochenen Vortitel heißt es: „Zum andern mahle getruckt in der Fuerstl. Residentz Wolfenbuttel. 1651. Braunschw. in Verlegung etc.). 8. Sämmtlich auf der Bibliothek zu Berlin.

Ausführliche Arbeit Von[1] der Teutschen Haubt Sprache, Worin enthalten Gemelter dieser Haubt Sprache Uhrankunft, Uhralterthum, Reinlichkeit, Eigenschaft, Vermögen, Unvergleichlichkeit, Grundrichtigkeit, zumahl die Sprach Kunst und Vers Kunst Teutsch und guten theils Lateinisch völlig mit eingebracht, wie nicht weniger die Verdoppelung, Ableitung, die Einleitung, Nahmwörter, Authores vom Teutschen Wesen und Teutscher Sprache, von der verteutschung, Item die Stammwörter der Teutschen Sprache samt der Erklärung und derogleichen viel merkwürdige Sachen. Abgetheilet In fünf Bücher. Ausgefertigt Von Justo-Georgio Schottelio D. Fürstl. Braunschw. Lüneburg. Hof- und Consistorial-Rahte und Hofgerichts Assesore. Nicht allein mit Röm. Kaeyserl. Maj. Privilegio, sondern auch mit sonderbarer Kayserl. Approbation und genehmhaltung, als einer gemeinnutzigen und der Teutschen Nation zum besten angesehenen Arbeit,[2] laut des folgenden Kaeyserl. Privilegii. Braunschweig, Gedrukt und verlegt durch Christoff Friederich Zilligern, Buchhändlern, Anno M. DC. LXIII.

Dieser lange Titel gibt uns zugleich den Inhalt des starken Quartbandes an. Nur daß derselbe in dem Buche selbst fast noch mehr aus älteren und neueren Arbeiten zusammengeschoben ist als sich schon aus den Andeutungen des Titels schließen läßt. Das erste der fünf Bücher enthält zehn „Lobreden von der Uhralten Teutschen Haubt Sprache"; Das zweite die „Wortforschung" (Etymologia); das dritte die „Wortfügung" (Syntaxis); das vierte die „Teutsche Verskunst"; das fünfte sieben unterschiedliche Tractate, unter denen einer über „die Sprichwörter der Teutschen" und einer „von denen Authoren, welche vom Teutschen Wesen, was Geschichte, Landart und Sprache betrift, geschrieben", die meiste Beachtung verdienen. Der Text des Buches ist deutsch und lateinisch, doch vielfach so, daß die deutschen und lateinischen Stücke sich nicht sowohl decken, als vielmehr ergänzen. Das etwas zusammengewürfelte Aussehen des Buches wird man dem fleißigen Mann um so eher zu gute halten, wenn man bedenkt, daß er nur die Mußestunden, die ihm seine Geschäfte ließen, diesen Arbeiten widmen konnte.

Schottelius unterscheidet sich von den Grammatikern des sechzehnten Jahrhunderts schon dadurch, daß er nicht bloß die Sprache der Gegenwart in Regeln zu fassen sucht, sondern daß er zugleich die Geschichte der deutschen Sprache in den Bereich seiner Forschungen zieht. Auch hier geht es bei ihm noch etwas verworren zu, aber seinem Streben wird man gerechte Anerkennung nicht versagen. Er theilt die Geschichte der deutschen Sprache in fünf „Denkzeiten". Die erste beginnt mit den frühesten Anfängen, die zweite mit Karl dem Großen, die dritte mit Rudolf von Habsburg. „Die vierdte Denkzeit wird mit Herrn Luthero einfallen, der zugleich alle Lieblichkeit, Zier, Ungestüm und bewegenden

1) Die großen Initialen kommen zum Theil nur auf Rechnung der Zeilenabtheilung des Titels.

2) Vgl. das beachtenswerthe Privilegium selbst Bl. 8.

Donner in die Teutsche Sprache gepflantzet, die rauhe Bürde in vielen jhr abgenommen, und den Teutschen gezeiget, was jhre Sprache, wenn sie wolten, vermögen könte: Und dieses Zeugnis ist Luthero von denen die jhm geneigt und sonst ungeneigt gewesen, gegeben, muß jhm auch noch jtzo von jederman, er hasse oder liebe jhn, in diesem Stücke, nemlich in Vorzeigung der Teutschen Sprache beygemässen werden, ist auch zu spüren, wie von der Zeit allerwegen die Teutsche Sprache zugenommen, ausgeschliffen und bereichet worden sei: Wie solches allerhand Schriften so von Jahren zu Jahren heraußkommen, klärlich beweisen." Sehr merkwürdig sind die Bestimmungen, die Schottelius über die fünfte Denkzeit gibt. Sie zeugen einerseits, wie die letzten Worte der eben angeführten Stelle, von der Ueberschätzung des eigenen Zeitalters, andrerseits aber beweisen sie, daß Schottelius ein ganz richtiges Gefühl von der großartigen Bewegung hatte, von welcher er selbst ergriffen war und die wir jetzt in ihren bleibenden Ergebnissen überblicken. „Die fünfte und letzte Denkzeit, sagt er nämlich, möchte auf die Jahre einfallen, darin das außländische verderbende Lapp- und Flikwesen künte von der Teutschen Sprache abgekehret, und sie in jhrem reinlichen angebornen Schmukke und Keuschheit erhalten, auch darin zugleich die rechten durchgehende Grunde und Kunstwege also kunten gelegt und beliebet, auch ein völliges Wörterbuch verfertiget werden, daß man gemächlich die Künste und Wissenschaften in der Muttersprache lesen, verstehen, und hören möchte."[1]

Wie nun trotz der zuletzt erwähnten Erweiterungen die Sprache, die Schottelius bearbeitet, in der Hauptsache das Neuhochdeutsche Luthers ist, so zeigt er sich auch mit seinen Vorgängern auf dem Gebiet der deutschen Grammatik bekannt. Er nennt Ickelsamers Teutsche Grammatika „ein klein gutes Büchlein, aber ziemlich alt;"[2] er kennt Laurentius Albertus,[3] Oelinger[4] und Johannes Clajus.[5] Mit den Nachfolgern des Ratichius stand er in nächster Beziehung, schon als persönlicher Schüler des Joachim Jungius zu Hamburg,[6] und wie er mit Gueintz zusammenhieng, das zeigt sich mehrfach. In sofern also steht Schottelius ganz auf den Schultern seiner Vorgänger. Was die Festsetzung der neuhochdeutschen Spriftsprache betrifft, so war das Wesentlichste schon am Ende des sechzehnten Jahrhunderts gethan. Aber wenn man auch thatsächlich diesen Standpunkt erreicht hatte, so fehlte es doch noch sehr an einer eigentlichen Erkenntnis, wie die deutsche Schriftsprache sich zu den Mundarten verhalte. Auf dieser Erkenntnis aber beruhte die nähere Begränzung der Schriftsprache, die Beurtheilung des Richtigen und Unrichtigen und die schärfere grammatische Fassung. In dieser Hinsicht finden wir nun bei Schottelius sehr treffende Bemerkungen. Er ist sich klar bewußt, daß er eine Grammatik der

1) Ausf. Arb. S. 49. — 2) Ausf. Arb. S. 19. — 3) Ausf. Arb, S. 4, S. 21.
4) Ausf. Arb. 4. — 5) Ausf. Arb. S. 4.
6) Guhrauer, Jungius, S. 226.

„Hoch Teutschen Sprache" schreibt,[1] und daß diese Hoch Teutsche Sprache kein Dialekt ist. „Die Hochteutsche Sprache, sagt er, davon wir handelen und worauff dieses Buch zielet, ist nicht ein **Dialectus** eigentlich, sondern **Lingua ipsa Germanica, sicut viri docti, sapientes et periti eam tandem receperunt et usurpant.**"[2] Er spricht sich deshalb aufs heftigste gegen die Anmaßung der Meißner aus. „Es ist sonst fast lächerlich, daß ein und ander, sonderlich aus Meissen, ihnen einbilden dürfen, der Hochteutschen Sprache, ihrer Mundart halber, Richter und Schlichter zu seyn."[3] Schottelius erkennt ganz richtig, daß die praktische Aufgabe einer Grammatik der Hoch Teutschen Sprache dieselbe sei, die sich die griechischen und römischen Grammatiker setzten, als das Attische und das klassische Latein, sich gegen die Mundarten abschlossen. Er geht deshalb auf die berühmte Streitfrage der antiken Grammatiker über Analogie und Anomalie ein, und entscheidet sich für einen richtigen Mittelweg zwischen beiden, jedoch mit überwiegender Vorliebe zur Analogie."[4] In allen diesen Dingen wird man dem Schottelius zugestehen müssen, daß er nicht ohne Gelehrsamkeit und Urtheil über die vorliegenden Fragen spreche. Um so weniger aber wird man ihm beipflichten, wenn er die wahre Natur der Sprache völlig verkennt und seine und seiner Genossen Bemühungen um die „Grundrichtigkeit" der deutschen Sprache weit über ihren wahren Belang veranschlagt. So viel Wahres darin liegt, wenn er von dem Schaden spricht, den „die befreyete unacht und unbetrachtete Ungewißheit" der deutschen Sprache gethan, „daß sie bishero zu keiner völligen, festen Ehrenstaffel, gleich anderen Hauptsprachen, hat gelangen mögen:"[5] so widerlich ist es, wenn er gleich darauf mit tiefster Verachtung vom „Pöbelgebrauche" spricht und meint, „der altages Gebrauch werde zwar von wiegen an eingeflösset, und durch sich selbst angenommen; die Sprache[6] aber, mit nichten anders, als durch kunstmessige Anleitung und erforderten Fleiß und Nachsinnen, erlernet."[7] Daher ist ihm dann auch die Stiftung der Fruchtbringenden Gesellschaft bei weitem die wichtigste Epoche in der ganzen Geschichte der deutschen Sprache. „Ihren rechten Ehrentritt zu grundfestem völligen Stande, so redet er Ludwig von Anhalt an, hat dieselbe (die Teutsche Haubtsprache) erst damals gethan, als Ewr. Fürstl. Gnade dieser hochherrlichen, allerreicheſten und vollkommenen Haubtsprache hierzu die güldenen Staffelen Fürstlich und höchstrühmlich zu erst gesetzet."[8]

1) Ausf. Arb. Dedication an Hz. August. — 2) Ausf. Arb. S. 174.

3) Ausf. Arb. S. 158. Auch die Forts. der angeführten Stelle ist sehr merkwürdig.

4) Ausf. Arb. S. 10. Vgl. S. 11. — 5) Ausf. Arb. S. 167.

6) Mit Beziehung auf die Aussprüche der Römer, wodurch allerdings die obige Stelle gemildert wird.

7) Das Richtige in dieser Aeußerung soll nicht verkannt werden. Nur die Würdigung ist das Verkehrte.

8) Ausf. Arb. S. 1000. In wie fern auch die grammatische Forschung unter diesen verkehrten Grundansichten gelitten hat, das läßt sich an dem Werk des Schottelius gar wohl

Schon in seinem großen Hauptwerk, von dem wir bisher gesprochen, hatte Schottelius darüber geklagt, daß die Jugend so wenig in der deutschen Sprache unterrichtet werde. „Aber, sagt er, wie gar sparsam die Jugend darin angewiesen, und folgends so wenig geschikt, viel weniger des Sinnes werde, oder werden könne, ihre Mutter Sprache in Beschreibung würdiger, künstlicher und nötiger Sachen reinlich und recht anzuwenden, oder sonst künstliche, nützliche darin beschriebene Sachen, Wissenschaften und Tugenden zulieben, zuloben und zuverstehen, bedarf gar keines sagens, sondern vielmehr des Beklagens.“[1] Dieselbe Erfahrung machte praktisch Schottels Freund, der Helmstädter Professor Christoph Schrader, dem die Inspektion sämmtlicher Schulen im Herzogthum Braunschweig oblag. Unter dem 18. Juni 1676 schrieb er an Schottelius sehr erfreut, daß dieser endlich Hand an das Werklein lege, um das er ihn so lange gebeten habe, bei seinen jährlichen Inspektionen der klassischen Schulen habe er bemerkt, daß die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstöße gegen die deutsche Sprache als gegen die lateinische machten. Und deshalb dankt er seinem Freund auf das innigste, daß dieser bei seinen wichtigen Geschäften sich die Abhülfe dieses Uebelstandes wolle angelegen sein lassen. Er werde dann bei seinen Rundreisen diese neue Frucht von Schottels Geist und Scharfsinn allen Lehrern und Schülern unabläßig empfehlen. Denn er sei der festen Hoffnung, unsre Jugend werde dereinst, während sie der lateinischen Orthographie ihren Fleiß widme, gleichermaßen sich auch um die Rechtschreibung der Muttersprache bekümmern.[2] In demselben Jahr 1676 erschien zu Braunschweig: „Brevis et fundamentalis Manuductio ad Orthographiam et Etymologiam in Lingua Germanica. Kurtze und gründliche Anleitung zu der Recht Schreibung Und zu der Wort Forschung In der Teutschen Sprache. Für die Jugend in den Schulen, und sonst überall nützlich und dienlich.“ Der Titel nennt den Namen des Schottelius nicht. Daß er aber der Verfasser sei, ergibt der Inhalt zur Genüge.[3] Das kleine Buch hat es vorzüglich auf die Rechtschreibung abgesehen, auf diese aber im weiteren Sinn, so daß auch die richtige Deklination und Conjugation unter diesen Begriff fällt. Zu diesem Behuf wird aus dem größeren Werk das Nöthigste zum praktischen Gebrauch ausgezogen. Die Angabe des Einzelnen würde zu viel Raum erfordern. Ich bemerke nur, daß ein besonderes Kapitel, das fünfte, nach dem Alphabet die

nachweisen. Die starken Verba macht er zu „ungleichfliessenden“ (dieß = irregularis) S. 549, und führt sie auch in dem großen Werk (S. 578—603) in einem Verzeichnis auf, das nach den Anfangsbuchstaben geordnet ist. Ja in dem kleinen Auszug (1676) sagt er: — „also kan man auch die ungleichfließende Teutsche Zeitwörter, verba anomala Germanica, in keine gewisse Lehrsätze fassen, sondern müssen alle absonderlich angemerket werden“ — S. 159.

1) Ausf. Arb. Bl. 7.

2) Lateinischer Brief Schraders, des Schottelius kleinem Buch (1676) vorgedruckt.

3) In meinem Exemplar hat zum Ueberfluß eine alte Hand „Schottelii“ über den Titel geschrieben.

Wörter zusammenstellt, „worin der Schreibung halber, es sey wegen des Lautes, oder des generis, oder der articulorum, oder wegen anderer Zustimmigkeit, einig Zweiffel oder Irrung entstehen kan.“ Hier finden wir einen sehr großen Theil der orthographischen Unterschiede, die wir noch jetzt beobachten, völlig ausgeprägt, z. B. daß (ut) und das (hoc),[1] Mann (vir) und man sagt; und ebenso verhält es sich mit vielen Regeln des Schottelius. Ist dieser nun gleich sehr oft nur der Sammler dessen, was schon vor ihm Gewohnheit war, so wird man doch seinen Einfluß auf die festere Eindämmung der hochdeutschen Schreibung gewiß nicht gering anschlagen. Wie wenig aber damit allein dem wahren Aufschwung einer Sprache gedient ist, dafür mag folgendes Urtheil des Schottelius wider Willen zeugen:

„Was anlanget, sagt er im Vorbericht zur Manuductio,[2] die Poesin, Dicht Kunst oder Reim Kunst, ist genugsam in Teutscher Sprache offenbar und entdekket allerdings, worin eine gebundene zierliche Rede und gute Teutsche Reime bestehen, auch bestehen müssen und können: Gleichfalls was die Rede Kunst oder Rhetoricam betrift, stehet numehr in gantz Teutschland herrlich und offentlich zu tage, und bezeugen es die, aus Kaeyserlichen, Chur- und Fürstlichen, auch anderen wolbestalten Cantzeleyen, nach aller Menge hervorgebrochene und kundgemachte Schriften, Briefschaften, Uhrkunden (die herrlichen getrükten Bücher mitzuberühren) nach allem Ueberflusse, nach allen Materien, nach allen Verhandlungen, Umständen und Geschichten, wie in der schönen, unvergleichlichen Hoch Teutschen Sprache die Wolredenheit im gantzen Reiche kund worden, und was für Schmukk, Kunst, Vermögen und Zier, auch was für Donner und Blitz in der Teutschen Sprache, wan nur eine Hand oder Zunge, so solches herzulangen und vorzustellen vermag, verhanden ist.“

Das wird nach Form und Inhalt zu dem Beweis genügen, daß auch der achtbarste grammatische Eifer sich über seine Kräfte täuscht, wenn er die Blüte einer Sprache und Literatur von seinen Bemühungen herleitet. Den bloßen Lachern aber will ich doch schließlich zu bedenken geben, daß diese verrufenen Heiligenrömischenreichsteutschernationsperioden doch immer noch unendlich wünschenswerther waren als das zierlichste Französisch, das manche deutsche Staatsmänner an deren Stelle setzten.

1) Vgl. damit die entgegengesetzte Bestimmung in der Rechtschreibung des Gueintz, Halle 1645. S. 47, 48, und diese Bestimmung, nach der das (= ut) wie das (= τό) zu schreiben sei, wiederholt auch noch die Ausgabe von Gueintz Rechtschreibung, Halla 1684. S. 47, 48.

2) Bl. 5.

Stieler.

Caspar von Stieler, geboren im Jahr 1632 zu Erfurt, führte ein sehr wechselvolles Leben. Erst Mediciner, dann Theolog, dann Offizier, dann Kammersekretär und Hofrath, zog er sich zuletzt ins Privatleben zurück und widmete sich der Schriftstellerei. Die Fruchtbringende Gesellschaft ernannte ihn im Jahr 1668 zu ihrem Mitglied und gab ihm dem Namen des Spaten (d. h. des Späten). Im Jahr 1705 wurde er für sich und seine Nachkommen vom Kaiser Joseph in den Adelstand erhoben. Seine letzten Jahre verlebte er wieder zu Erfurt, wo er im Jahr 1707 starb.[1] Stielers Hauptwerk ist sein Teutscher Sprachschatz, den er im Jahr 1691 zu Nürnberg unter dem Namen des Spaten herausgab. Diesem Sprachschatz hat Stieler angefügt eine „Kurze Lehrschrift Von der Hochteutschen Sprachkunst. Brevis grammaticae imperialis linguae Germanicae delineatio.“ Ich kann mich über dieß Werk nun so kürzer fassen, da Stieler in der Hauptsache, wiewohl mit eigenem Urtheil, dem Schottelius folgt. Auch über das Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten theilt er die Ansicht Schottels. Doch verdient die Art, wie er dies Verhältnis ausdrückt, der Erwähnung. In der Zuschrift an Churfürst Johann Georg von Sachsen, dem er nebst Herzog Anton Ulrich zu Braunschweig seinen Sprachschatz widmet, spricht er von den Chursächsischen Städten, „worinnen die Hochteutsche Sprache glücklich geboren, glücklicher erzogen, und aufs glücklichste ausgeziert und geschmücket worden, auch noch täglich einen erneuerten und mehr lieblichen Glanz empfähet; Ich meine das prächtige Dreßden, das heilige Wittenberg, und das Süßeste aller Städte, Leipzig, welches auch von ihrem Sprachenzucker, dem sonst salzichten Halle solch eine milde Beysteur verehret, daß es sich seiner Lehrlingschaft zuschämen nimmermehr Ursach finden wird.“ — „Diese treffliche Städte nun sind die Richtschnur der Hochteutschen Sprache, gleichwie Wittenberg insonderheit, vor nunmehr 170 Jahren zu derselben den Grund, durch Verteutschung des großen Gottesbuches, der Bibel, geleget hat.“[2] Dagegen in der angehängten Lehrschrift erklärt sich Stieler, mit Anführung Schottels, dahin, daß Hochteutsch keine einzelne Mundart sei, indem alle Mundarten, auch die Meißnische nicht dies Hochteutsch seien, sondern fehlerhafte Abweichungen davon zeigten.[3] „Dahero wir uns die teutsche Sprache allhier nicht, als eine teutsche Mundart, sondern, als eine durchgehende Reichs Haubtsprache, vorstellen, als wie etwa hiebevor die Griegische Haubtsprache, darunder

1) Reichards Versuch einer Historie einer deutschen Sprachkunst. S. 299.

2) Bl. 3, 4.

3) S. 1. Die Periode, aus der ich dieß entnehme, ist im Original durch einen Druckfehler unverständlich gemacht. Der Punkt nach „Meißnisch“ ist zu tilgen.

weder Attisches, noch Dorisches, noch Eolisches, noch Jonisches Mundwesen gemenget, oder die Römische Sprache in der Lateiner Lande geredet und geschrieben worden, oder wie jezo die Franzöische[1] Hoffsprache, la langve de la cour, genant, seyn mögte."

Morhof.

Daniel Georg Morhof, der bekannte Polyhistor, geboren zu Wismar im Jahr 1639, gestorben zu Lübeck 1691, nimmt in der Geschichte des deutschen Unterrichts eine wichtige Stelle ein. Er hat nämlich zuerst versucht, die Geschichte der deutschen Poesie zu einer schulmäßigen Disciplin zu machen. Und dieser Versuch war um so wichtiger, weil er ihn verband mit einer Geschichte der neueren Poesie überhaupt. Das Buch, worin Morhof dieß that, führt den Titel: Daniel Georg Morhofen Unterricht Von Der Teutschen Sprache und Poesie, deren Uhrsprung, Fortgang und Lehrsätzen. Wobey auch von der reimenden Poeterey der Außlaender mit mehren gehandelt wird. Kiel. — 1682.

Mit diesem Buch schloß sich Morhof einerseits an die Epoche machende Schrift des Martin Opitz von der Deutschen Poeterey an, die im Jahr 1624 erschien und von bleibendem Einfluß auf die ganze Folgezeit war. Andrerseits wurde Morhof ein Vorläufer der Bestrebungen, durch welche Gottsched seine Zeitgenossen in Bewegung setzte. Ja so ungeschlacht und seltsam sich Morhofs Urtheile bisweilen ausnehmen, so kann man doch nicht umhin, in seiner Schrift die ersten äußerlichen Anfänge dessen zu sehen, was dann späterhin Herder und seine Nachfolger zu so hoher Vollendung gebracht haben.

Morhofs Buch besteht aus drei Theilen. Der erste Theil beschäftigt sich mit „der Teutschen Sprache," deren Vortrefflichkeit, Alterthum, Ableitung ꝛc. Der zweite Theil handelt „Von der Teutschen Poeterey Uhrsprung und Fortgang." Dieß ist bei weitem der wichtigste Abschnitt des ganzen Werks. Morhof gibt hier zuerst Auskunft von der Poeterey der fremden Völker, von der Poeterey der Franzosen, Italiener, Spanier, Engelländer und Niederländer. Er verehrt und überschätzt die Franzosen. „Wir fangen von den Franzosen an, sagt er,[2] welche Nation an Sinnlichkeit, und neigung zu der Poeterey den andern billig vorzuziehen ist." Dabei aber bewahrt er sich ein selbständiges Urtheil über die Poesie der anderen Völker. Aber selbst abgesehen davon würde schon die bloße Verbreitung so mannigfacher Nachrichten über neuere europäische Poesie dem Buch des Morhof einen bedeutenden Werth verleihen. Ist doch Morhof, so viel wir wissen, der erste Schriftsteller, der in Deutschland den Namen Shakespeare nennt. Diese erste Erwähnung des größten neueren Dramatikers nimmt sich freilich son-

1) Vgl. den Artikel „Franzöisch und Französisch," im Sprachschatz des Spaten.
2) S. 154.

derbar genug aus. „Der John Dryden, sagt Morhof, hat gar woll und gelahrt von der Dramaticâ Poesi geschrieben. Die Engelländer die er hierin anführt sein Shakespeare, Fletcher, Beaumont von welchen ich nichts gesehen habe.“[1] Auf die Darstellung der fremden Poesieen läßt Morhof die Geschichte der deutschen Dichtung von den ersten Anfängen bis auf seine Zeit folgen. Er theilt sie in drei Perioden. Die erste umfaßt die Zeit vor Karl dem Großen; die zweite reicht von Karl dem Großen bis in den Beginn des 17. Jahrhunderts; die dritte endlich beginnt mit Martin Opitz, „da die Teutsche Poeterey gleichsam aus dem Grabe wider erwecket worden, und viel herrlicher als jemahls hervorgekommen, unter des Herrn Opitzen anführung.“[2]

Im dritten Hauptheil seines Werkes handelt dann Morhof „Von der Teutschen Poeterey an ihr selbsten,“ und hier flicht er nun Einiges über die Dinge ein, die in den grammatischen Schriften die Hauptsache bilden, von der Orthographia, von der Etymologia, von der Syntaxi der Teutschen Sprache. Daran aber schließt sich die eigentliche Poetik, von den Reimen, von den Erfindungen, von den Helden-Getichten, von den Oden &c.

Bödiker.

Johann Bödiker, geboren im Jahr 1641, von 1673 bis zu seinem Tod 1695 erst Konrektor, dann Rektor am Cölnischen Gymnasium zu Berlin, gab im Jahr 1690 eine deutsche Schulgrammatik unter dem Titel heraus: „Grund-Säze Der Deutschen Sprachen Im Reden und Schreiben.“[3] Das Buch fand mit Recht große Anerkennung, besonders auch wegen der historischen Sprachstudien des Verfassers. In vieler Hinsicht schließt er sich an Schottelius an.[4] Aber sein Buch ist ausführlicher als der kleine Auszug des Schottelius und viel handlicher als dessen größeres Werk. Seine Regeln sind meistentheils kurz und praktisch. Die hochdeutsche Sprache nimmt bei ihm die Stellung über den Mundarten ein, die ihr Schottelius angewiesen. Der Aberglaube wegen der meißnischen Aussprache muß aber schon sehr fest gesessen haben. Denn S. 211 sagt er: „Nur, daß ihr (der hochdeutschen Sprache) die Meißner und Ober-Sachsen am nechsten mit reinlicher Aussprache kommen.“ Aber S. 212: „Ein gebohrner Nieder Sachse, Märcker, Pommer, Westphaler, Braunschweiger, &c. kan die Hoch-

1) S. 250.

2) S. 422.

3) Ich benutze die 3. Ausg. Berlin 1709. 8., von der Reichard a. a. O. S. 288 sagt, daß sie mit Ausnahme von §. 69 unverändert sei.

4) Vgl. z. B. die gleichfliessende und ungleichfliessende Conjugatio S. 95 flgde. Dagegen findet sich bei Bödiker S. 30 die jetzt noch gültige Regel über die großen Anfangsbuchstaben, abweichend von Schottelius Manuductio S. 30. Bödiker nennt den Schottelius als seinen Vorgänger. S. 1.

deutsche Sprache am reinsten aussprechen, besser als die Oberländer." Ein besonderes Gewicht legt Bödiker auf die Syntax. Er sagt von ihr geradezu: „Wort-Fügung ist das Haupt-Stück in der Sprach-Kunst."[1] Von der deutschen Sprache hat er eine sehr hohe Vorstellung. Er setzt sie über die griechische und lateinische,[2] weil sie „natürlicher,"[3] „räumiger, mächtiger und reicher"[4] sei. Die anderen Völker Europas haben das unsrem Grammatikus schwerlich aufs Wort geglaubt, wenn er gleich versichert: „Im vorigen Hundert Jahr ist sie (die deutsche Sprache) recht zu Stande kommen; hergegen in diesem Hundert Jahr (d. i. im 17.) auf den Gipfel der Zierlichkeit aufgeführet."[4] Uebrigens hat Bödiker die größte Hochachtung vor der Sprache Luthers. Er setzt sie über alle anderen. Wo er das Lesen guter deutscher Bücher empfiehlt, da legt er der Jugend vor Allen Luther ans Herz. Ich will die Hauptstellen aus dem betreffenden Abschnitt hersetzen, weil sie auch noch in anderer Hinsicht wichtig sind.[5] „Zu Erlernung einer guten Deutschen Red- und Schreib-Art muß man gute Deutsche Bücher lesen." So lautet der Paragraph. In der Erläuterung heißt es dann: „Nemlich die gutes, altes, wahrhaftes, kernichtes und kräftiges Deutsch geschrieben haben. Insonderheit kan dazu, wie schon oben gedacht,[6] auch die Deutsche Bibel, nebst andern unzehlichen Nutzen dienen. Dann ferner des Herrn Lutherus Schriften. Die Reichsabschiede, Goldasts, und Londorfs Anmerkungen."[7] Aus der übrigen Erläuterung nur noch das: „Gute Deutsche Poeten werden auch das ihre beytragen. Aber die Jugend soll billig gewarnet seyn vor den Liebes-Grillen; und mag dieselbe als giftige Kräuter übergehen. Insonderheit hüte man sich vor Amadyß, und dergleichen verführische Schriften. Was von Romaynen zu halten, will ich in der Prosodia bald anzeigen.[8] Ich würde nicht so oft des Herrn Lutherus Schriften gedencken, wenn ich nicht befunden

1) S. 217. Wortfügung — Syntaxis, wie bei Schottelius, Ausf. Arb. S. 691. 692 flgde.

2) S. 417. — 3) S. 418.

4) S. 415. — 5) S. 411.

6) Nämlich S. 40, wo es von Luthers Bibel heißt: „Es ist aber kein besser Buch, das die Deutschen haben, als die heilige Deutsche Bibel, auß Uebersetzung des seligen Mannes Gottes, Herrn Lutherus. Die ist ein Schatz über alle Schätze, dergleichen wenig Völcker so rein, klar, gewaltig, geistreich, mächtig und beweglich haben."

7) Man beachte auch hier wieder Luther und die Reichsabschiede in erster Linie.

8) Ich kann nicht unterlassen, wenigstens den Anfang der Stelle mitzutheilen, auf die sich der Verf. hier bezieht. Ueber das Lesen der Romane findet sich nämlich S. 484 folgender Paragraph: „Romayne geben der Jugend mehr Schaden als Nutzen." Die Erläuterung beginnt dann mit den Worten: „Romayne haben mir nie gefallen. Es ist eine Mißgebuhrt aus Franckreich, wie der Amadyß aus Spanien. Es ist kein Gedicht; und ist auch keine wahre Historie drinnen. Es werden die Ritter, und auch Weibsbilder in Ritterlicher Rüstung, mit unglaublichen und unmüglichen Thaten beschrieben. Sie müssen alle so fort Liebhaber seyn, und kommen viel Buhler-Tücke mit zu Marckte. Da gehen die Reisen immer so aufeinander, als wenns in allen Landen zu aller Zeit Sommer wäre. Die Ritter können in allen Landen, ohne Dolmetscher, mit allen und alle Sprachen reden." rc.

hätte, daß er besser Deutsch hat, als alle andre: Wie denn auch nebst dem Deutschen eine feine, Christliche, erbauliche Meynung. Die Jugend mercke, was der treffliche Geschichtschreiber Sleidanus in dieser Sache ihm nachrühmet: Germanicam lingvam et exornavit plurimum, et locupletavit, et primam in ea laudem obtinet.

Daß der tüchtige Berliner Rektor nicht bloß Andern das Studium Luthers empfohlen, sondern auch selbst sich an ihm gebildet habe, das wird der Leser schon aus dem „kernichten" Stil der wenigen hier mitgetheilten Proben entnehmen, wenn er sie mit den Stellen aus Schottelius und Stieler vergleicht.

Johann Leonhard Frisch.

An Bödiker schließt sich ein anderer Berliner Rektor an, der ohne Frage zu den bedeutendsten Männern gehört, die ihre Gaben der Erforschung der deutschen Sprache gewidmet haben. Johann Leonhard Frisch, geboren im Jahr 1666 zu Sulzbach in der Oberpfalz, besuchte die Schule zu Nürnberg, studierte zu Altorf, Jena und Straßburg Theologie, und führte dann ein sehr bewegtes Leben auf Reisen durch Deutschland, Frankreich, Italien, Ungarn, die Türkei und Holland, bis er endlich im Jahr 1698 Subrektor am Berliner Gymnasium zum Grauen Kloster wurde. Im Jahr 1706 wurde er auf den Vorschlag des Leibnitz, den er im Russischen unterrichtete, Mitglied der Königl. Preußischen Societät der Wissenschaften, 1726 Rektor des Berliner Gymnasiums. Er starb in hohem Alter im Jahr 1743.[1] Frisch war ein Mann ganz anderen Schlages als die Meisten, mit denen wir bisher zu thun gehabt haben. Seine deutsche Gelehrsamkeit ist ohne Vergleich gründlicher als die des Schottelius, und was ihn besonders auszeichnet, er hat sich ein langes Leben hindurch mit grammatischen und lexikalischen Studien eifrigst beschäftigt, ohne darüber die geistige Freiheit einzubüßen und sich in Pedanterei zu verlieren. Frischs Hauptwerk ist sein Teutsch-Lateinisches Wörter-Buch, das im Jahr 1741 zu Berlin in zwei Großquartbänden erschien und alle früheren ähnlichen Arbeiten weit hinter sich ließ. Noch näher aber berührt uns hier, was Frisch für die deutsche Schulgrammatik gethan hat. Nicht als wenn er damit in seiner Zeit einen besonders durchschlagenden Erfolg gehabt hätte, sondern weil es erfreulich ist, den tüchtigsten Sprachkenner seiner Zeit auch über die Schulgrammatik so gesunde, besonnene und doch im besten Sinn des Worts freie Ansichten aussprechen zu hören. Im Jahr 1723 gab nämlich Frisch eine neue Ausgabe der oben besprochenen Grammatik Bödikers heraus. Sie führt den Titel: „Johannis Bödikeri, P.

1) Ich entnehme diese Notizen Frischs Leben von J. J. Wippel, Berlin 1744. 4., und bedaure nur, daß ich nicht etwas näher auf das Leben des merkwürdigen, trefflichen Mannes eingehen kann, der sich mit gleicher Liebe der Erforschung der Natur und der Sprachen zuwandte.

Gymn. Suevo-Colon. Rect. Grund-Sätze der Teutschen Sprache Meistens mit Ganz andern Anmerkungen und einem völligern Register der Wörter, die in der Teutschen Uebersetzung der Bibel einige Erläuterung erfordern Auch zum Anhange mit einem Entwurff und Muster eines Teutschen Haupt-Wörter-Buchs Verbessert und vermehrt von Joh. Leonh. Frisch. Berlin Verlegts Christoph Gottlieb Nicolai MDCCXXIII." Aeußerlich bietet diese neue Ausgabe des Bödiker dem oberflächlichen Blick keinen sehr großen Unterschied. Geht man aber näher auf den Inhalt der alten Paragraphen ein, so findet man häufig ein ganz neues Buch. Frisch kann deshalb in der Vorrede mit Recht von seiner Arbeit sagen, „daß man dadurch des seel. Herrn Auctoris Angedenken in der Mark im Flor erhalten wollen, da man sonst wohl im Stand gewesen wäre, unter andern Titel dergleichen Sachen vorzutragen."[1] Das, womit es nun Frisch, wie alle seine Vorgänger hauptsächlich zu thun hat, ist die deutsche Orthographie. Sie greift, im weiteren Sinn gefaßt, in alle anderen Gebiete hinüber, und namentlich zwingt sie häufig zur Entscheidung der Frage, was man unter hochdeutscher Schriftsprache verstehn will. In letzterer Beziehung kürzt Frisch die Erläuterung, die Bödiker darüber gibt, sehr ab. Was ich oben über die Aussprache der Meißner und Niederdeutschen aus Bödiker mitgetheilt habe, läßt Frisch aus, und seine Definition des Hochdeutschen lautet: „Die Hoch-Teutsche Sprache ist keine Mund-Art eines einigen Volks oder Nation der Teutschen, sondern aus allen durch Fleiß der Gelehrten zu solcher Zierde erwachsen, und in ganz Teutschland im Schreiben der Gelehrten, wie auch im Reden vieler vornehmer Leute üblich."[2]

In der Orthographie nimmt Frisch seine Stellung ebensosehr gegen die kenntnislosen und unberufenen Neuerer wie gegen die pedantischen Verfechter des Schlendrians. Ueberall dringt er darauf, daß zum Mitsprechen in diesen Dingen gründliche historische Sprachkenntnisse erforderlich seien. „Wer solche Stücke[3] — nicht wohl beisammen besitzet, der lasse die Hände davon. Er wird sonst unter die unglücklichen Sprachkünstler gezehlet werden, davon wir einen grossen Catalogum anhängen könnten. Da ein jeder kahler Schreibmeister, der kaum die Calligraphie gehabt, auch von der Orthographie Regeln geben wollen. Anderer interessirten Etymologisten und eigensinniger Sprachmeister-Päbste zu geschweigen."[4] Langsam und mit besonnener Einsicht müsse man bessern. „Wer stürmen will, als ein einzler Mann, heißt es an einer andern Stelle,[5] wird von so vielen, die den Schlendrian nicht lassen können oder wollen, schimpflich abgetrieben. Son-

1) Vorbericht Bl. 3.
2) S. 275. Die letzten Worte gehören Frisch, die ersten Bödiker S. 211.
3) nämlich eine „gründliche Etymologie, Analogie, und andere Philologische Beweise, wodurch eine Sprach regelmäßig und erleichtert werden kan."
4) S. 40.
5) Vorbericht Bl. 4.

derlich wann solche Leute stürmen wollen, die etwa einen Fehler im Schreiben erkannt, aber aus Untüchtigkeit zehen andere dagegen einführen wollen. Hier muß miniert werden, wozu in den grossen Schulen die beste Gelegenheit ist; daraus man hernach in alle Stände Leute bekommt, die lieber einen vernünftigen Gebrauch mit einführen, als den blinden Mißbrauch hierinnen stützen helfen. Man erlangt anfänglich genug, wenn man eine Gleichgültigkeit bei einigen pedantischen Schreiber-Regeln einführen, und die Last verringern kan, welche durch dieselben der Jugend und anderen Ungelehrten aufgeleget worden." Wollte man aber dieß so verstehen, als habe Frisch der Willkür das Wort geredet, so würde man sich sehr täuschen. „Die Rechtschreibung (Orthographia) ist die vornehmste Säule einer Sprach, und also auch der Teutschen." So lautet einer seiner Paragraphen[1], und in der sehr durchdachten Erläuterung dazu heißt es unter Anderem: „Der Grund dieser Säule wird insgemein auf diese Weise gelegt, daß man sagt: Die Aussprach und der Laut sey der Grund. Man soll schreiben, wie man redet. Weil aber die Aussprach der Teutschen so mancherlei ist, so verfallen viel solcher Grundleger dabei in den Fehler, daß sie meinen, die Aussprach, welche sie von Mutterleib an gehöret, sei allein die rechte. Wann ein jeder, diesem Satz zu folgen, so schreiben wolte, wie er redet, so würden so viel Sprach-Töchter, auch im Schreiben der Sprach werden, als Länder und Städte in Teutschland sind. Man hat daher im Schreiben eine allgemeine Art gesucht, und bisher getrieben, welche man das Hoch-Teutsche heisset. Ueber dessen Richtigkeit alle verständige Leute billig eifferig halten, und alles Einschleichen der besondern so genannten Mundarten oder Dialecten verhindern, und selbst vermeiden."

Ueberblick über die Entwicklung des deutschen Unterrichts im siebzehnten und in der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts.

Die Schilderung der deutschen Grammatiken des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, die ich bisher gegeben habe, ist so eingerichtet, daß der Leser sich selbst ein Bild von der Behandlung des Deutschen auf den Schulen dieses Zeitraums machen kann. Aber wie ich das vorangehende Kapitel mit einem zusammenfassenden Rückblick auf das sechzehnte Jahrhundert beschlossen habe, so will ich hier eine Uebersicht über die Bestrebungen der folgenden anderthalb Jahrhunderte geben. Gleich der Beginn des siebzehnten Jahrhunderts bezeichnet, wenn auch noch unklar und verworren, in Ratichius und seinen Nachfolgern die Aufgabe des kommenden Zeitraums. Die deutsche Sprache soll ihre bestimmte Stelle auch auf der gelehrten Schule erhalten, und namentlich soll sie als Organ der Mittheilung wenigstens theilweise an die Stelle der lateinischen Sprache treten.

1) S. 38.

Diese Grundsätze des Ratichius und seiner Genossen finden bald Eingang in mehrere Schulordnungen. So heißt es in der von Landgraf Moritz von Hessen im Jahr 1618 erlassenen Schulordnung: „Zum fünften soll aller anfang des Unterrichts von dem jenigen, so den Schülern am leichtesten zu fassen vnd verrichten ist, genommen werden, derowegen man zur Lateinischen Sprach nicht schreiten soll, man habe denn vnsere angeborne Deutsche Sprache zuforderst nach notturfft vnd genugsamb gelernet, zu welchem Ende für die angehende Jugend eine Deutsche Grammatic kurtz begriffen ist, welche gleichsamb eine Vorbereytung zu andern, höhern sprachen sein soll".[1] Völlig huldigt den neuen Ansichten die Weimar'sche Schulordnung vom Jahr 1619. Ihr Urheber ist derselbe Johannes Kromayer, den wir oben als den Verfasser der ersten deutschen Elementargrammatik haben kennen lernen. Auch in dieser Weimar'schen Schulordnung wird vor allem darauf gedrungen, daß „die Kinder allzeit in der bekandten deutschen Sprache ihr lernen und studiren anfangen, vnd von dannen hernach zu den frembden Sprachen geführet vnd geleitet werden".[2] Als Bücher, die in der „deutschen Claß" gebraucht werden, dienen vor allem Theile von Luther's Bibelübersetzung und „Herrn Lutheri Gesangbuch". „Darzu kömmet sonderlich für diejenigen, welche im Studiren fortfahren, vnnd ferner in die lateinischen Schulen oder Classen geschicket vnd gesetzet werden sollen, auch die deutsche Grammatica."[3] Die Schulordnung gibt dann eine eingehende Anweisung, in welcher Art die deutsche Grammatik zu behandeln sei. Der Lehrer lese erst „ein Capitel oder gewisses Theil" aus der deutschen Grammatik vor und „erkläre es ein wenig, wo es dessen bedarff, mit anderen Worten". Dann sollen es die Knaben „ein mal oder zehen nachlesen." Darauf „nehmen sie das schon genug bekandte erste Buch Mosis für die Hand" „vnd Er, der Präceptor, weist jhnen die Application deß verlesenen Grammatischen Stückes im ersten Capitel, etwa in ein fünff, sechs oder auch wol zehen Exempeln".[4] Nach einer ausführlichen Exemplification des Gesagten, fährt dann die Schulordnung fort: „Vnd ist bei diesem gantzen Punct der deutschen Grammatiken zu mercken, das es nicht dahin gemeint ist, das man eben auff eine gentzliche vollkommene Wissenschaft dieses Stücks bey den Knaben gar genaw vnd scharff dringen wolle, nein daß wird nicht erfordert weder vom Präceptore noch von Discipeln. Mann weis auch wol, das an der Grammatica selbst noch jmmer, bey mehr vnd mehr Vbung vnd Observation in der Praxi etwas zu verbessern sein wird: Sondern es ist daran genug, das die Knaben nur etlicher massen also in jhrer bekandten Muttersprache, ehe sie noch zu der lateinischen Grammatica, als in einer frembden vnd jhnen gantz vnbekandten

1) Landgräfl. Hessische Schulordnung, 1618, bei Vormbaum, die evangel. Schulordnungen, Bd. II, S. 182.

2) Weimar'sche Schulordnung 1619, bei Vormbaum Bd. II, S. 225.

3) Ebend.

4) Ebend. S. 235.

Sprache, greiffen, lernen verstehen die Notiones secundas oder Grammatischen Terminos, was da sey Numerus, Casus, Declinatio, Conjugatio, Nomen, Verbum rc. welches jhnen denn hernach in der lateinischen Grammatica eine treffliche Hülffe ist, in dem sie den Verstand derselben Terminorum schon in jhrer Muttersprache mehr als die helffte hinweg haben".[1] Man wird nicht läugnen, daß aus den Worten des Weimar'schen Hofpredigers ein tüchtiger praktischer Verstand spricht. Wenn wir nun nichtsdestoweniger die angebahnten Neuerungen zunächst nur wenig Raum gewinnen, ja in den meisten Schulordnungen der folgenden Jahrzehnde fast ganz wieder zurücktreten sehen, so hat dieß seinen Grund nicht bloß in der zähen Widerstandskraft des eingewurzelten Alten, sondern auch darin, daß in diesen ganzen Bestrebungen die richtigen Gedanken mit den schwindelhaften Experimenten des Ratichius auf das engste verknüpft waren.

Aber wenn auch Ratichius an seinen eigenen Verkehrtheiten zu Grunde gieng, so ließ sich doch das im ganzen Gang unsrer volksthümlichen Entwickelung liegende Streben, der deutschen Sprache auch auf der gelehrten Schule die ihr gebührende Stellung zu verschaffen, nicht mehr zurückdrängen. Dahin sehen wir während des siebzehnten Jahrhunderts die verschiedensten Bestrebungen gerichtet. Helvicus beginnt damit, die allgemeine, die lateinische und die hebräische Grammatik in deutscher Sprache zu behandeln. Harsdörffer, Schottelius und wie viele Andere dringen auf die Wichtigkeit des deutschen Unterrichts und verkünden eine Zeit voraus, in der die Wissenschaften ein deutsches Gewand erhalten werden. Ihre Arbeiten über deutsche Grammatik und insbesondere über deutsche Orthographie sind zum Theil ungeschickt und pedantisch. Aber dennoch erfüllen sie auch damit den Beruf der Zeit, die hochdeutsche Sprache, die ihnen das sechzehnte Jahrhundert in der Hauptsache vollendet überliefert, bis ins Einzelnste hinein als Schriftsprache festzusetzen. Nicht geniale Schöpferkraft, wie in Luther und wie dann zwei bis drei Jahrhunderte später in Lessing, Goethe und ihren Genossen, sondern mühsames, langwieriges, oft verfehltes, im Ganzen aber dennoch durchdringendes Arbeiten und Einschulen war die Aufgabe des siebzehnten Jahrhunderts auf unsrem Gebiet.[2] Die einzelnen Vertreter dieser Bestrebungen machen deshalb öfters einen peinlichen, ja bisweilen sogar lächerlichen Eindruck in ihrer pedantischen und geschmacklosen Breite. Ihre Schriften lesen sich häufig um so unangenehmer, weil sie nicht nur selbst noch zur Hälfte in der lateinischen Zwangsjacke stecken, die sie abzuwerfen streben, sondern auch nicht selten von der neu einreißenden französischen Ausländerei angesteckt werden, die sie ihrer Absicht nach so mannhaft bekämpfen.

Auch hier wieder treffen wir nämlich auf die merkwürdige Erscheinung, daß der Deutsche, um einen älteren überlebten Zustand zu beseitigen, sich zunächst an

1) Ebend. S. 236.

2) Man vergleiche damit auf dem Gebiet der deutschen Poesie die Stellung des Opitz.

fremde, romanische Völker anlehnt, die den Schritt schon seit längerer Zeit gethan haben, den er selbst zu thun im Begriff ist.[1] Wir erinnern uns, wie gleich am Anfang des siebzehnten Jahrhunderts die Coburgische Schulordnung sich bei ihrer Vertretung der deutschen Sprache auf das Beispiel der feiner gebildeten Nachbarvölker beruft. Einer von den Männern, die im siebzehnten Jahrhundert für die Erhebung der deutschen Sprache zur Sprache der Schule und der Wissenschaft gekämpft haben, Johann Balthasar Schuppius († 1661) zeigt uns denselben Vorgang auf schlagende Weise. „Es ist die Weißheit an keine Sprach gebunden, sagt er, warumb solte ich nicht in Teutscher Sprache eben so wol lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in Lateinischer? Warumb solte ich nicht eben so wol in Teutscher Sprache lernen können, wie ich einem Krancken helffen könne, auff Teutsch, als auff Griechisch oder Arabisch? Die Frantzosen und Italianer lehren und lernen alle Facultäten und freye Künste in ihrer Mutter-Sprache. Es ist mancher Cardinal, mancher grosser Prälat in Italien, welcher nicht Latein reden kan.“[2] Der biedere Schuppius hat übrigens in seinem gesunden deutschen Wesen wohl nicht viel von den Franzosen angenommen. Aber seine angeführten Worte bilden die Erklärung zu manchen Erscheinungen, die auf den ersten Blick in sich widersprechend aussehen. Es war freilich zunächst der Glanz des französischen Hofes und die Politik Ludwigs des Vierzehnten, die den deutschen Adel zu jener heillosen Hingabe an das Französische verleiteten. Aber es war zugleich der angeführte Umstand, daß die Franzosen schon vor uns ihre Muttersprache in ihre Rechte eingesetzt hatten, der den größten deutschen Philosophen des 17ten und den größten deutschen Fürsten des 18ten Jahrhunderts zum Gebrauch der französischen Sprache verführt hat. Obwohl Leibnitz seine philosophischen Hauptwerke französisch schrieb, hat doch gerade er den Bestrebungen für die deutsche Sprache, die sein Jahrhundert bezeichnen, den treffendsten Ausdruck gegeben. Ich müßte seine „Unvorgreiffliche Gedancken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache“ ganz abschreiben, wollte ich das Gesagte vollständig belegen. Als Christian Thomasius im Jahr 1687 die erste deutsche Universitätsvorlesung zu Leipzig ankündigte, that er dieß durch einen gedruckten „Discours, welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen soll“, den er als Programm an das schwarze Brett anheftete. Man wird nach dem bisher Gesagten weder den Inhalt dieses Programms bei solcher Gelegenheit auffallend finden, noch wird man überhaupt den Schritt des Thomasius, so wichtig er war, für einen vereinzelten kühnen Wurf ansehen. Er vollendet nur, was der Anfang des Jahrhunderts begonnen und woran seitdem Hunderte von Gelehrten gearbeitet hatten: Die Einführung der deutschen Sprache in den Gebrauch des höheren Unterrichts.

1) Vgl. o. S. 109, über Aventinus, besonders aber was weiter unten über Gottsched gesagt werden wird.

2) Der Teutsche Lehrmeister, in Lehrreiche Schrifften von Joh. Balth. Schuppen, Franckfurt a. M. 1684. S. 900.

Gegen das Ende des 17ten und in der ersten Hälfte des 18ten Jahrhunderts vermehren sich nun in allen Theilen Deutschlands die Stimmen für deutsche Schulsprache und deutschen Unterricht in solchem Maaß, daß man jetzt als herrschende Ueberzeugung bezeichnen kann, was hundert Jahr früher kühne Neuerung gewesen war. Schulmänner aus allen deutschen Landen vereinigen hiefür ihre Stimmen, die Zahl der deutschen Schulgrammatiken wird so ansehnlich, daß wir nur die bedeutendsten aus der Masse hervorheben konnten, und die Nachrichten über den Schulplan so mancher gelehrten Schule zeugen von dem durchgreifenden Einfluß dieser Bestrebungen. Während man früherhin auch die deutsche Grammatik in lateinischer Sprache behandelte, erscheinen jetzt auch die lateinischen Schulgrammatiken immer häufiger in deutscher Sprache.[1] Deutsche Schulkomödien verdrängen die früheren Aufführungen lateinischer Stücke.[2] Man bedarf der häufigen Uebungen des Lateinsprechens nicht mehr, weil das Latein als Schulsprache durch das Deutsche verdrängt wird. Denn auch auf den Universitäten greift die Neuerung des Thomasius rasch um sich. Um das Jahr 1711 halten bereits die meisten Professoren der Universität Halle ihre Vorlesungen in deutscher Sprache[3] und schon vor der Mitte des 18ten Jahrhunderts erklärt der gelehrte Johann Matthias Gesner: Gerade die Kenner des Lateins hätten sich zum Theil für das Deutschlehren ausgesprochen, damit die lateinische Sprache nicht ganz verdorben würde, während Halbbarbaren das Latein verfochten hätten. „Die deutsche Sprache, sagt er, machte schnelle Fortschritte und in Kurzem herrschte sie vor. Gegenwärtig (um 1742) vermögen selbst königliche Befehle nichts mehr gegen die Gewohnheit, in deutscher Sprache zu lehren.“[4]

Ich glaube, in dem Bisherigen das Eindringen des Deutschen in die Schulen des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts zur Genüge dargethan zu haben. Es kann nun natürlich nicht meine Absicht sein, für jede der vielen Gelehrtenschulen im Einzelnen nachzuweisen, inwiefern sie von der deutschen Sprache Kenntnis genommen hat. Aber um auch von der Ausbreitung solcher Bestrebungen einen annähernden Begriff zu geben, stelle ich zum Schluß dieses Kapitels einige Nachrichten darüber zusammen. In Halle war es besonders der für die Erziehung aller Stände unermüdlich thätige August Hermann Francke, der sich auch des Deutschen annahm. Er fand die Studiosen der Theologie ganz unglaublich unwissend in der deutschen Orthographie. „Dieser defectus, sagt er, pflegt insgemein auf Schulen daher zu kommen, weil nur die lateinische Uebersetzung der exercitiorum corrigiret wird; das Teutsche aber nicht; daher lernt

1) Päd. II. 83 flgde. Ich darf hier das, was dort schon besprochen ist, nicht ausführlich wiederholen.

2) Päd. II. 85.

3) J. G. Eccardi historia studii etymologici, Hanoverae 1711, p. 258.

4) Päd. II. 87.

man keine Orthographie."[1] Auf Franckes Veranlassung schrieb der Inspektor des Hallischen Pädagogiums Hieronymus Freyer eine viel gebrauchte „Anweisung zur Teutschen Orthographie, Halle 1722."[2] In Braunschweig, in dessen Lande schon Schottelius und Schrader[3] das Deutsche auf Schulen gefördert hatten, setzte der verdiente Rektor der Katharinenschule, Johann Andreas Fabricius[4] diese Bemühungen fort. In der berühmten Schulpforte bei Naumburg machte der Collega Salomon Hentschel über das fehlerhafte Deutsch der Schüler ähnliche Erfahrungen wie Francke in Halle. Er bemühte sich, diesem Uebelstande abzuhelfen, und daraus erwuchsen seine „Grundregeln der Hoch-Deutschen Sprache, Naumburg 1729." Für Berlin haben wir die beiden bedeutendsten deutschen Grammatiker aus dem Ende des 17ten und dem Anfang des 18ten Jahrhunderts, die dortigen Rektoren Bödiker und Frisch kennen lernen.[5] Für Hamburg können wir den Collega an der Johannisschule Hermann Wahn anführen, der 1720 eine Teutsche Orthographia und später eine ganze Deutsche Grammatica herausgab.[6] In Obersachsen war schon seit lange ein Hauptsitz deutsch-sprachlicher Bestrebungen. Ich erinnere nur an Wittenberg im 16., Weimar im 17., Leipzig im 18. Jahrhundert, so wie an alles das, was über Meißen, Dresden, Leipzig angeführt worden ist. Hier will ich in besonderer Beziehung auf die Schule den deutschlateinischen und lateinischdeutschen Donat erwähnen, den Joh. Gottlieb Vorsatz, Pastor zu Zeitz, „zur Erreichung des ersten Grads beyder Sprachen" herausgab.[7] Wie sehr auch auf der Schule zu Nürnberg das Deutsche um sich griff, sehen wir aus den Berichten des Rektors Feuerlein vom Jahr 1699.[8] Im äußersten Westen Deutschlands wirkte der Rektor des Gymnasiums zu Trarbach an der Mosel, Johann Jacob Schatz als Schulmann und Schriftsteller für die Verbesserung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien.[9] Aber nicht weniger

1) S. die ganze Stelle Päd. II. 122 und vgl. damit, was 1676 Schrader an Schottelius schreibt, oben, S. 145.

2) Vgl. die Vorrede des Buchs Bl. 2, 3.

3) Oben, S. 145.

4) Vgl. u. A. Amarantes, Hirten- und Blumen-Orden S. 827—835. Und über ihn wie über die anderen hier Erwähnten E. C. Reichards Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747.

5) Oben, S. 149—153. Vgl. über das Hervortreten des Deutschen auf den Berliner Gymnasien in den ersten Jahrzehnden des 18. Jahrhunderts die Abhandlung von Julius Wollenberg in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, XVII. Jahrg., Berlin 1863, S. 250.

6) Was Päd. II. 83 aus der Hamburger Schulordnung von 1732 angeführt wird, spricht wenn man es mit Sturm und Trotzendorf vergleicht, mehr für das Ueberhandnehmen des Deutschen als dagegen.

7) Hildburghausen und Meiningen 1745. 8.

8) Päd. II. 82. 88.

9) Er gab heraus: Gründliche und leichte Methode Wie man sowohl in öffentlichen Schulen als auch durch Privat-Information denen Kindern die Kunst verständlich zu lesen und deutlich zu schreiben in kurtzer Zeit und mit leichter Mühe beybringen möge, ꝛc. Büdingen 1725. 8.

regte sich der Eifer für den deutschen Unterricht im deutschen Südosten. Zu der Masse der Deutschen Grammatiken und Orthographien, die damals erschienen, stellt auch Oesterreich sein Kontingent. Unter den dortigen Erzeugnissen führe ich zum Schluß noch an: Die kayserliche Deutsche Grammatik von Johann Balthasar von Antesperg. Wien 1747.

Drittes Kapitel.

Gottsched und Adelung.

Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts nimmt die Masse der deutschen Grammatiken, der Anweisungen zur deutschen Rechtschreibung, zum deutschen Stil 2c. in einer Weise überhand, die manchem erfreulich, manchem vielleicht auch erschreckend scheinen wird. Die gute Seite daran ist die wachsende Theilnahme an deutscher Sprache und deutscher Literatur; die widerwärtige, daß nun noch mehr als früherhin so viele Unberufene in diesem Fach ihr Glück versuchen. Wollte ich die Zeit von 1750 bis 1850 in derselben Weise behandeln wie die früheren Perioden, so würde schon die bloße Aufzählung der Büchertitel mehr Raum erfordern, als ich für diesen ganzen Abschnitt in Anspruch nehmen kann. Dabei wird auch der größte Verehrer der neusten Zeit nicht läugnen, daß der innere Werth dieser Büchermassen dem größeren Theile nach nur sehr gering ist. Guter Wille muß nur allzuhäufig die mangelnde Kraft ersetzen. Wer sich zu einer umfassenden Beurtheilung dieser mannigfachen Sprachlehren, Stilistiken u. s. f. entschließen kann, wird sich deshalb sehr oft in dem Falle finden, entweder wirklich wohlgemeinten, aber kenntnislosen Eifer durch ein strenges Urtheil zu verletzen, oder durch schwächliches Loben seine Leser irre zu führen. Dazu kommt, daß die Männer, die hier zu nennen wären, soweit sie es irgend verdienen, der Gegenwart ohnehin noch bekannt, ihre Schriften allgemein zugänglich sind. Ich habe es deshalb vorgezogen, dem Leser die Richtpunkte der Beurtheilung in den allgemeinen Abschnitten des zweiten Buches zu geben, hier aber nur durch die berühmtesten Namen der vergangenen Periode, nämlich durch Gottsched und Adelung, auf die großartige Umgestaltung dieses ganzen Gebiets durch die Gebrüder Grimm hinüberzuleiten.[1]

1) Büchertitel gibt auch für die Zeit von 1750—1836 in Menge Hoffmanns deutsche Philologie. Breslau 1836. Vgl. auch die Fortsetzung von Reichards öfter erwähntem Buch

Es lag in der Natur der Sache, daß seit dem neuen Aufschwung, den die deutsche Literatur um die Mitte des 18ten Jahrhunderts nahm, auch der Betrieb des Deutschen auf Schulen von dieser großartigen Erscheinung ergriffen wurde. Ich meine hier nicht den Antheil, den einige große Schriftsteller beiläufig an den früheren Lieblingsbeschäftigungen deutscher Schulmänner, namentlich an der Regelung der Orthographie nahmen. Was Klopstock im Sinn der Neuerung, Hamann mit humoristischer Typik gegen die orthographischen Neuerungen schrieben, war auf dem Gebiet der deutschen Grammatik ohne tiefer greifenden Einfluß. Sondern was ich meine, ist die umgestaltende Wirkung, die unsre wieder erwachte Literatur auf die ganze Behandlung des Deutschen in der mittleren und höheren Schule übte. Kenntnis der Literatur, Geschmack, schriftstellerisch guter Stil spielen von jetzt an eine wesentliche Rolle auf Schulen. Wir nehmen diese veränderte Richtung schon an dem Aufkommen und Ueberhandnehmen der Sammlungen aus deutschen Dichtern und Prosaikern wahr, wie sie für ein gebildetes Publikum überhaupt, insbesondere aber für die Schulen veranstaltet wurden. Auch hier liefert zwar die erste Hälfte des 18ten Jahrhunderts einige Vorläufer. Aber welch ein Abstand, wenn man jene Anfänge mit dem vergleicht, was seitdem auf diesem Gebiete geschehen ist.

Vor Allem aber bezeugen die Schulordnungen der verschiedenen deutschen Staaten seit der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts den wachsenden Werth, den man auf das Deutsche legt.

in Rüdigers Neuestem Zuwachs der deutschen, fremden und allgemeinen Sprachkunde, Stück 4, Leipzig, 1785. Uebrigens bin ich weit entfernt, das Bessere in den Leistungen der letztverflossenen Jahrzehnde zu verkennen. Beckers Verdienste werden neben seinen Verirrungen weiter unten noch berührt werden. Mit ihm ist Herling zu nennen, dessen Grundregeln des deutschen Stils, Frankfurt a. M. 1823, den Arbeiten Beckers noch vorausgiengen und im Jahre 1832 als zweiter Theil der Syntax der deutschen Sprache in dritter sehr vermehrter Ausgabe erschienen. Unter denen, welche Grimms Forschungen auch für die neuhochdeutsche Schulgrammatik fruchtbar zu machen suchten, hebe ich hervor K. A. Hahn, K. A. J. Hoffmann, Friedrich Koch, F. Bauer, Th. Vernaleken und Jos. Kehrein. Vor die Grimmsche Neugründung der geschichtlichen Grammatik sowohl als vor die Beckersche Reform fallen die bekannten grammatischen Schriften von J. Ch. A. Heyse. Sie haben aber unter der Hand seines Sohnes K. Heyse eine bedeutende Fortbildung erfahren. Seinen eignen Weg gieng der verdiente M. W. Götzinger in seinen mannigfaltigen Leistungen für den deutschen Unterricht; und neben ihm mag noch die kleine Deutsche Sprachlehre von Otto Schulz, 6. Aufl., Berlin 1854 eine Erwähnung finden. Unter den zahlreichen deutschen Schulgrammatiken der neueren Zeit hebe ich noch hervor die von A. Engelien, J. Lattmann und Lor. Englmann. Ich nenne hier nur Einzelne als Vertreter der verschiedenen Richtungen. Nach den Aufgaben, die man dem deutschen Unterricht stellt, wird sich der Werth der vorhandenen Leistungen bestimmen. Ich verweise in dieser Beziehung auf unser zweites Buch. So viel aber auch noch zu thun übrig ist, so soll doch den tüchtigeren unter unseren Schulgrammatiken ihr Verdienst nicht abgesprochen werden.

Gottsched.

Je mehr wir in den Zusammenhang der Zeiten eindringen, um so weniger wollen uns die Abschnitte und Ueberschriften genügen, durch die wir den fortfließenden Strom in Stücke zerschneiden. Dennoch aber ist es nicht bloß das Bedürfnis heutiger Leser, das ein solches Hervorheben fester Anhaltspunkte verlangt, sondern es liegen auch in der Sache selbst bestimmte Fingerzeige auf das überwiegende Hervortreten gewisser Richtungen, mögen diese auch meistentheils in einzelnen Spuren schon vor der neuen Epoche vorhanden gewesen sein. Diese Betrachtungen drängen sich uns besonders dann auf, wenn wir genöthigt sind, einen Mann von nur mittelmäßigen und nichts weniger als genialen, bahnbrechenden Gaben an die Spitze einer neuen Periode zu stellen. Hier ist es nicht die geistige Schöpferkraft, die aus ihrer Tiefe neue, bewegende Gedanken hervorbringt, sondern es ist nur die Geschicklichkeit, auf das, was ohnehin in der Zeit liegt, einzugehen und es für seine Zwecke auszubeuten. So erklärt sich die Stellung, die Gottsched in der Geschichte der deutschen Literatur einnimmt. Auch seine Bedeutung als deutscher Grammatiker liegt nicht in großen, an sich werthvollen Leistungen, sondern sie schließt sich aufs Engste seinen übrigen literarischen Bestrebungen an. Ebendeswegen haben wir hier auch keine Veranlassung, uns mit dem Inhalt seiner grammatischen Arbeiten ausführlicher zu befassen; um so wichtiger aber ist gerade für unseren Zweck die Stellung, welche Gottscheds Grammatik zu seinen übrigen Schriften einnimmt. Denn hierin liegt hauptsächlich das, was sie von den Früheren unterscheidet. Ohne uns deshalb auf ungehörige Weise in die deutsche Literaturgeschichte zu verirren, müssen wir doch gerade diesen Punkt mit einigen Worten berühren.

Johann Christoph Gottsched, geboren im Jahr 1700 zu Juditenkirch in Ostpreußen, 1730 Professor in Leipzig, gestorben ebenda im Jahr 1766, hat auf dem Höhepunkt seines Ruhmes einen Namen besessen, dessen Glanz nur von den allerersten Geistern unsres Volkes übertroffen wird.[1] Dünkt uns dieß jetzt, beim Anblick seiner Schriften, unbegreiflich, so ist vielleicht gerade der besondere Gegenstand, mit dem wir es hier zu thun haben, am meisten geeignet, uns auf den richtigen Weg zur Erklärung dieser Erscheinung zu leiten. Wir haben im zweiten Kapitel dieses Buches gesehen, wie das Jahrhundert, das Gottsched vorangieng, sein Bemühen vorzugsweise auf die schulmäßige Bearbeitung der deutschen Sprache richtete und wie der Strom solcher Bestrebungen gerade in den Jahren breiter und breiter wurde, in denen Gottsched auftrat.

1) Vgl. das Buch von Danzel: Gottsched und seine Zeit. Leipzig 1848. Zusammenstellungen daraus über Gottscheds Ruhm in seiner freilich kurzen Glanzperiode s. in den Münchner Gel. Anz. 1848. Nr. 211.

Um dieselbe Zeit regte sich nun auch das Gefühl, daß die deutsche Literatur, wenn sie in die höheren Kreise Zutritt finden wollte, ihr Gewand mehr dem in diesen Kreisen herrschenden Geschmack anpassen müsse, als es die meisten deutschen Schriftsteller des verflossenen Jahrhunderts gethan hatten. Der herrschende Geschmack aber war kein anderer als der französische des 17ten und beginnenden 18ten Jahrhunderts. Wem es nun gelang, sich dieser beiden Richtungen zu bemächtigen, dessen Ruhm mußte sich durch die Schulen, die ohnehin auf das Deutsche erpicht waren, und durch die „Gebildeten", die jetzt französischen Geschmack in deutschen Schriften fanden, mit reißender Schnelligkeit ausbreiten. Und doch wird man zugestehen, daß weder zu dem Einen, noch zu dem Andern ein besonders hohes Maaß von Gaben erforderlich war. Was dazu gehörte, war nur, daß man wie Gottsched mit der festen Zuversicht des Gelingens Hand ans Werk legte, mit rastloser Thätigkeit und einem nicht zu verkennenden, wirklich löblichen Eifer sein Ziel verfolgte und die gewonnenen Vortheile durch Zeitschriften, Sprachgesellschaften, vornehme Protektionen und andere Mittel zu immer neuen Siegen gehörig ausbeutete.

Im Zusammenhang dieser mannigfachen Thätigkeit gewinnen nun auch Gottscheds Grammatiken die rechte Bedeutung. Im Jahr 1748 erschien nämlich zu Leipzig: Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst, Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset von Johann Christoph Gottscheden. Und dieß Buch erlebte gleich im darauffolgenden Jahr die zweite, im Jahr 1776 die sechste Auflage. Später, im Jahr 1753 gab dann Gottsched zum Gebrauch der Jugend noch einen besonderen kürzeren Auszug seines Buches heraus. Sehen wir zuvörderst ganz ab von den diktatorischen Ansprüchen, mit denen Gottsched immer mehr hervortrat, so werden wir gerade an seiner Grammatik so manches zu loben haben. Er macht sich bekannt mit den älteren Quellen unsrer Sprache,[1] er nimmt anerkennende Rücksicht auf seine Vorgänger,[2] er spricht verständiger über die beschränkte Aufgabe des Grammatikers, als so mancher von Gottsched erwarten wird.[3] In der Behandlung der eigentlichen Grammatik selbst hat er nicht viel Neues. Sehr charakteristisch ist es, daß er die starken Verba, die Schottelius ungleichfließende oder Anomala nannte, jetzt vollends zu „unrichtigen Zeitwörtern" herabsetzt. Doch macht er dieß Vergehen dadurch einigermaßen wieder gut, daß er selbst sagt: „Hieraus erhellet nun, daß ungeachtet aller scheinbaren Unrichtigkeit dieser Abwandelung, dennoch eine gewisse Ordnung darinnen statt hat, die sich nach Regeln richtet."[4] In Bezug auf den Begriff der hochdeutschen Schriftsprache geht Gottsched von

1) Vgl. z. B. S. 9, S. 19, S. 565 flgde. Ich citiere nach der 4ten Ausg. Leipzig 1757. Jedoch den Titel (s. o. und S. 68) natürlich nach der ersten von 1748.

2) Vorrede Bl. 5.

3) S. 6, S. 10.

4) S. 331.

den besten seiner Vorgänger wesentlich ab, und das ist eine der Hauptklippen, an der mit seiner poetischen auch seine grammatische Diktatur scheitern mußte. Er kann zwar dem klaren Augenschein gegenüber nicht läugnen, daß „der Pöbel" auch in den Sächsischen Städten nicht gerade die richtigste Aussprache hat,[1] aber darauf besteht er mit der vollkommensten Siegesgewißheit, daß Meißen und seine Nachbarschaft die beste hochdeutsche Mundart haben,[2] daß wir „in Deutschland ohne Zweifel der chursächsischen Residenzstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart, mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müssen, die seit vielen Jahren in Leipzig gemachet, und im Schreiben eingeführet worden."[3] Daß Gottsched seine eigene Zeit über alle früheren setzt, hat er mit den Meisten gemein. „Die Regierung zweener allerdurchlauchtigster Auguste in Sachsen,[4] sagt er, verdienet billig das goldne Alter unsrer Sprache genennet zu werden."[5] Gottscheds Unglück war nur, daß er seine selbstgefälligen Aeußerungen eben an der Pforte eines neuen Zeitalters that, das sie bald zu Spott und Schanden machte.

Aber das Alles würde Gottsched von seinen Vorgängern nicht in solchem Maaß unterscheiden, um das Ansehen, das er sich erwarb, zu erklären. Das Wesentliche ist mehr die Art, wie Gottsched auch seine Grammatik in Zusammenhang mit der Literatur setzt. Gleich auf dem Titel der Deutschen Sprachkunst heißt es: „Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset." Man bemerke wohl! Nicht des 16., 17. und 18. Jahrhunderts, sondern des 17. und 18. So bricht mit Gottsched die lange Reihe der Grammatiker ab, die wir Mann für Mann auf Luther fußen sahen, und an die Stelle, die bei den Früheren Luther einnimmt, tritt nun Opitz. Die alte Rauhigkeit unserer Schriftsteller vor Opitzen, meint Gottsched, klinge zwar etwas nachdrücklicher; „aber an Lieblichkeit und Wohlklange muß sie der heutigen Schreibart ein vieles nachgeben."[6] „Die Menge guter Schriften, die unser Vaterland seit Opitzen hervorgebracht, und womit sonderlich dieses XVIII. Jahrhundert fast alle Künste und Wissenschaften bereichert hat, giebt unsern Zeiten ein unstreitiges Vorrecht, die Art ihrer Wortfügung der altfränkischen vorzuziehen."[7] Auf der Bahn des Opitz und an der Hand

1) S. 3, S. 404.
2) S. 67, S. 69.
3) S. 403.
4) Also 1694 bis um die Mitte des 18ten Jahrhunderts! denn um diese Zeit schrieb Gottsched die obigen Worte.
5) S. 19.
6) S. 18.
7) S. 401. Vgl. auch S. 575. Daß Gottsched dann auch einmal wieder Luthers lobend gedenkt, thut natürlich dem Obigen keinen Eintrag. Ueber den nahen Bezug Gottscheds auf Opitz vgl. die treffenden Bemerkungen von Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung III. (1838), S. 199. IV. (1840), S. 50.

der Franzosen wollte Gottsched den deutschen Geschmack und die deutsche Literatur umgestalten. Das Unternehmen mußte in der Hauptsache scheitern an dem Widerstand der großen deutschen Geister, von deren Nahen Gottsched keine Ahnung hatte. Aber wie es in der Literatur nicht spurlos vorübergieng, so hat diese Verbindung von Grammatik und Literatur einen ganz besonderen Einfluß auf die höheren Schulen geäußert. Es galt nun nicht mehr bloß, orthographisch richtig zu schreiben und seine deutsche Muttersprache für den Gebrauch des praktischen Lebens zu handhaben, sondern man hatte sein besonderes Absehen auf den Geschmack, auf literarische Kritik und häufig wohl auch geradezu auf die eigene schriftstellerische Produktion in Prosa oder in Versen.[1]

Adelung.

Der Erbe von Gottscheds Ruhm auf dem Gebiet der Deutschen Grammatik war Johann Christoph Adelung. Geboren im Jahr 1732 zu Spantekow bei Anklam in Pommern, machte er seine Studien zu Halle, wurde 1759 Professor am Gymnasium zu Erfurt, privatisierte seit 1763 zu Leipzig, bis er im Jahr 1787 Oberbibliothekar in Dresden wurde. Er starb im Jahr 1806.[2] Ein langes Leben hat Adelung mit eisernem Fleiß der Aufgabe gewidmet, die deutsche Sprache grammatisch und lexikalisch zu bearbeiten. Ein vollständiges Verzeichnis seiner hierher gehörigen Schriften würde mehrere Seiten füllen. Ich hebe daraus nur die bedeutendsten hervor: Das grammatisch-kritische Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, das 1774—1786 in erster, 1793—1801 in zweiter Auflage erschien; die deutsche Sprachlehre für Schulen, die 1781 zum erstenmal, 1816 zum sechstenmal aufgelegt wurde, das Umständliche Lehrgebäude der deutschen Sprache, das 1782 in zwei starken Bänden herauskam; endlich das Buch Ueber den deutschen Styl, welches Adelung zum erstenmal im Jahr 1785, zum viertenmal im Jahr 1800 veröffentlichte. Adelung war in mehr als einer Beziehung der Nachfolger Gottscheds. Was zum Lobe Gottscheds gesagt werden muß, das trifft Adelung zum Theil in noch erhöhtem Maaß. Wie bei Gottsched,

1) In neuerer Zeit hat der leider zu früh verstorbene Danzel Gottscheds wirklich bleibende Bedeutung hervorzuheben gesucht. Aber so viel Schätzbares sein Buch enthält, so wird man sich doch vor seinen Uebertreibungen zu hüten haben. Vgl. Münchner Gel. Anz. 1848. Nr. 210, 211. Ich glaube, mich für meine Aufgabe durch die einleitenden Worte dieses Abschnitts gegen einen ähnlichen Vorwurf gedeckt zu haben. Daß Gottsched auch in dieser Hinsicht Vorgänger hatte, versteht sich von selbst. Schon in den Sprachgesellschaften des 17ten Jahrh. verbanden sich Grammatik und literarische Produktion. Ja wir könnten noch weiter zurückgehen und im 16ten Jahrh. bei Oelinger und Clajus das Absehen auf den schriftstellerischen Gebrauch nachweisen. Daß das Alles sich aber von der Art literarischen Kritik, wie sie Gottsched von Horaz und den Franzosen gelernt hatte, sehr wesentlich unterscheidet, bedarf hier keines näheren Erweises. Den Uebergang zu Gottsched bilden Morhof, Bödiker und Aehnliche.

2) Vgl. Ebert in Erschs u. Grubers Encyclopädie, Thl. I, Leipz. 1818, S. 404 fg.

so sind auch bei Adelung Klarheit und Korrektheit die Eigenschaften, nach denen er am meisten strebt. Wie Gottsched, so legt auch Adelung auf den Geschmack ein Hauptgewicht, und man wird ihm zugestehen, daß er in allen diesen Punkten seinen Vorgänger übertroffen habe. Dabei wendet Adelung, wie das Gottsched gleichfalls gethan hatte, der Untersuchung der altdeutschen Literatur und Sprache seinen Fleiß zu. Aber während Gottsched mit einem gewissen literarischen Stolz auf die Masse des von den Deutschen früherer Zeiten Geleisteten blickt, ist Adelung von einem wahren Haß gegen unsre alte Literatur erfüllt. In einem der wesentlichsten Punkte gehen Gottsched und Adelung scheinbar auseinander, in der That aber hat auch hier Adelung das vollendet, was Gottsched angebahnt hatte, nämlich in Betreff der Frage, was denn eigentlich das Hochdeutsche sei. Adelung selbst legt einmal ein großes Gewicht darauf, daß Gottsched das Hochdeutsche für ein Werk der Schriftsteller gehalten habe,[1] während er selbst diese Ansicht überall auf das entschiedenste bestreitet. Aber obwohl Adelung allerdings noch entschiedener als Gottsched darauf dringt, daß die Sprache kein Produkt der Schriftsteller, am wenigsten der Grammatiker sei, so fehlt es doch auch bei Gottsched nicht an verwandten Aeußerungen. Beide aber kommen darin überein, daß die Meißnische Mundart das eigentlich maaßgebende, klassische Hochdeutsch sei. Zwar nicht die Mundart des niederen Volkes, — auch Gottsched hatte dieß eingesehen, — wohl aber die Sprache der „oberen Classen Ober-Sachsens."[2] Natürlich mußte ihn dieß mit der neu erwachten deutschen Literatur, die ihre Kräfte aus allen Theilen Deutschlands zog, in schreienden Widerspruch bringen. Und ebensosehr verkannte Adelung seine Zeit, wenn er nicht nur, wie es dem Grammatiker zukam, die großen Schöpfungen Klopstocks, Lessings, Göthes mit Behutsamkeit bewunderte, sondern in völliger Verblendung erklärte: „In Ansehung der Wohlredenheit zeichnete sich besonders das zweite Viertel des gegenwärtigen Jahrhunderts[3] aus, in welchem diejenigen guten Schriftsteller von Sachsen ausgiengen, welche in kurzem Muster für ganz Deutschland wurden."[4]

Auch in Bezug auf einen weiteren sehr wesentlichen Punkt zeigen Gottsched und Adelung eine entschiedene Verwandtschaft. Sie suchen nämlich beide, die deutsche Grammatik dadurch zu größerer Klarheit und Vernunftmäßigkeit zu bringen, daß sie dieselbe an gewisse allgemeine philosophische Begriffe anknüpfen. Und wenn auch die philosophischen Ausgangspunkte Gottscheds und Adelungs

1) Adelung gegen Voß im Intelligenzblatt der Neuen Leipziger Literaturzeitung 1804 den 31. März.

2) Adelung, Ueber den Deutschen Styl 1785, I. S. 58, 59; und sonst an unzähligen Stellen aller Adelungschen Schriften. Vgl. besonders die Vorrede des Umständlichen Lehrgebäudes S. LVIII. Den heftigsten Angriff auf diese Seite von Adelungs Ansichten machte Joh. Heinr. Voß in der Jen. Allgem. Literatur-Zeitung 1804. Jan. Febr.

3) Also die Jahre 1725—1750!

4) Ueber den Deutschen Styl 1785. I. S. 23. Vgl. übrigens auch den darauf folgenden §. 19, in welchem Adelung seinen Zeitgenossen einiges, wenn auch mürrisches Lob zollt.

verschieden sind, so treffen sie doch beide wieder darin zusammen, daß sie der Philosophie ein möglichst populäres Gewand zu geben suchen.[1]

Diese Art von Philosophie stand in nächster Beziehung zu einem der größten Vorzüge von Adelungs Schriften, nämlich zu ihrer Klarheit und Verständlichkeit. Klarheit und Fleiß sind die rühmlichsten Eigenschaften Adelungs, und ich hebe absichtlich diese anerkennenswerthe Seite hier noch einmal hervor. Denn ihnen verdankten Adelungs Arbeiten ihren großen Einfluß auf die Schulen ihrer Zeit. Fragt man dagegen nach den höheren Vorzügen eines Buchs: nach Tiefe der Auffassung und Probehaltigkeit der Grundansichten, so trifft man bei Adelung auf eine trostlose Oede. Sein nüchterner und unstreitig wahrheitliebender Sinn sagt ihm, daß die Sprache weder ein Werk der Gelehrten, noch ihrer ursprünglichen Schöpfung nach ein Erzeugnis der Kultur sei.[2] Statt nun aber diesem großen Werk der Natur mit der Ehrfurcht nachzuspüren, die allein in die Tiefen der Wahrheit führt, weiß sich Adelung gar nicht zu erschöpfen in immer wiederholten Schmähungen auf die ursprüngliche Rohheit der Sprachen. Und zwar beschränkt er seine Vorwürfe keineswegs auf den geringen Umfang der Begriffe, sondern er dehnt sie ebenso aus auf die Grundlagen der Grammatik, ja auf den Klang und Wohllaut der Sprachen. Da hilft ihm kein Studium der altdeutschen Sprachdenkmähler; da warnt ihn nicht seine Kenntnis der griechischen Literatur und ihres Homer. „Roh, ungeschlacht, grob“ sind die Ausdrücke, die Adelung um das dritte Wort von den Sprachen der Völker gebraucht, die noch nicht die erstaunlichen Fortschritte in Handlung und Wissenschaft gemacht haben wie das gesegnete „zweyte Viertel“ des 18. Jahrhunderts. Wie tief aber solche Verkehrtheiten auch auf das Urtheil über die späteren Zeiten einwirken, das lehrt Adelung in allen seinen Schriften. Für den, der mit Adelungs Arbeiten bekannt ist, bedarf das Gesagte keiner besonderen Belege. Damit aber auch dem minder bewanderten Leser meine Schilderung nicht ungerecht scheine, will ich einige von den zahllosen Beweisstellen aus Adelungs Schriften hersetzen. Ueber die Sprache der alten Deutschen in den ersten Jahrhunderten unsrer Zeitrechnung sagt Adelung: „Ein noch so ungebildetes Volk hat wenig und dazu größtentheils nur sinnliche Begriffe, seine Sprache kann daher nicht anders als äusserst arm seyn. Es hat grobe und ungeschlachte Sprachwerkzeuge (sic), und kann daher die wenigen Begriffe, die es hat, nicht anders als durch rauhe und ungeschlachte Töne ausdrücken.“[3] Aber wird ihn nicht die damals längst wieder bekannte gothische Sprache von diesem Unsinn zurückbringen? Man höre! „Da die gothische Sprache, heißt es einige Seiten später, damals[4] noch sehr roh und ungeschlacht war, und es ihr sowohl an Ausdrücken für unsinn-

1) S. R. von Raumer, Gesch. der German. Philol. S. 213 fg.
2) Lehrgeb. I. S. 7. Ueber den deutschen Styl. I. S. 5.
3) Lehrgeb. I. S. 18.
4) nämlich zur Zeit des Ulfilas.

liche Gegenstände, als auch an der gehörigen Geschmeidigkeit in der Verbindung der Wörter und Sätze fehlte, u. s. f."[1] Von den Dichtern der Hohenstaufischen Zeit sagt Adelung: „Erfindungskraft, Witz, Begeisterung, kurz, dichterisches Genie, fehlt ihnen ganz."[2] Aber auch Luther, den er sonst loben muß, entgeht der scharfen Censur des gestrengen Herrn keineswegs. Er hat zwar wacker gefeilt und sich dem ächten Meißnischen nach Kräften angenähert. Aber hätte er nur mehr Muße dazu gehabt, dann „würde er es sowohl in der Orthographie, als auch in der grammatischen Richtigkeit weiter gebracht haben. So aber ist er sich in der ersten nicht allemahl gleich, und in Ansehung der letztern sind seiner Aufmerksamkeit noch viele Fehler und Unrichtigkeiten, selbst in der Deutschen Bibel, entgangen, daher sie für nichts weniger als classisch gehalten werden kann."[3]

Viertes Kapitel.

Das Deutsche auf dem Gymnasium in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts.

Werfen wir einen Blick auf die Stellung, welche man in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts dem Betrieb des Deutschen auf dem Gymnasium gab, so tritt uns der große Umschwung entgegen, den dieser Lehrgegenstand im Lauf der letzten beiden Jahrhunderte erfahren hatte. Wir haben gesehen, wie wenig Berücksichtigung das Deutsche auf den gelehrten Schulen des sechzehnten Jahrhunderts fand, ja wie es häufig ganz ausdrücklich aus denselben verdrängt wurde.[4] Welch tiefgreifende Umgestaltung erblicken wir nun, wenn wir mit jenen Zuständen die „Erneuerte Schulordnung für die Chursächsischen drey Fürsten- und Landschulen, Meißen, Grimma und Pforta"[5] vom Jahr 1773 vergleichen. Schon der Eingang des Abschnitts: „Von dem Unterrichte in den Sprachen", bezeugt uns dies. „Es sollen, heißt es da, nebst der Uebung im Deutschen, vornehmlich die gelehrten Sprachen, als die lateinische, griechische und hebräische, getrieben werden."[6] Also das früherhin ganz verkannte Deutsche fin-

1) Lehrgeb. I. 23. Man kann das Wahre, das in diesen Worten liegt, recht wohl gelten lassen, aber der Unverstand von Adelungs Ansichten, wie er aus dieser Stelle zusammengenommen mit den übrigen hervorgeht, wird dadurch nicht aufgehoben.

2) Ebend. I. 54.

3) Ebend. I. 66.

4) S. oben.

5) Evangelische Schulordnungen. Her. von Reinhold Vormbaum. Bd. III, S. 613 fg.

6) Ebend. S. 622.

den wir hier an erster Stelle. Weiterhin aber wird dann gesagt: „Je unentbehrlicher die Fähigkeit, sich in der Sprache unsers Vaterlandes wohl auszudrücken, zu den der menschlichen Gesellschaft zu leistenden Diensten ist, desto sorgfältiger müssen die Schüler frühzeitig angeführet werden, in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben. Daher soll ihnen der Lehrer die Uebung in der deutschen Sprache sorgfältig empfehlen, und wenn sie hierzu eine, durch ihre erste Erziehung erlangte, vorzügliche Geschicklichkeit zeigen, diese noch mehr auszubilden suchen. Dieser Endzweck wird aber nicht allein durch die gewöhnlichen Uebersetzungen der griechischen und lateinischen Schriftsteller erreichet werden. Vielmehr soll der Lehrer, wenn der Schüler die deutsche Sprachkunst sich hinlänglich bekannt gemacht, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichthume und der Wahl der Redensarten, und mit der Zierlichkeit des Ausdruckes am glücklichsten verbunden haben, fleißig mit ihm lesen, ihm den Bau der Perioden erklären, das Edle oder Unedle im Ausdrucke ihn bemerken lassen, und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerksam machen." Diese Schulordnung, die ein so großes Gewicht auf das Deutsche legt, war entworfen von dem namhaften Latinisten Johann August Ernesti.[1]

Wie auf den sächsischen, so nimmt auch auf den preußischen Gymnasien in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts der Unterricht im Deutschen einen bis dahin nicht gekannten Aufschwung. Wenige Jahre nach der angeführten sächsischen Schulordnung am 5. September 1779 erließ Friedrich der Zweite seine berühmte Kabinetsordre über das Schulwesen. In diesem Erlaß richtet der große König unter Anderem auch sein ganz besonderes Augenmerk auf den Unterricht im Deutschen. „Eine gute teutsche Grammatik, heißt es da, die die beste ist, muß auch bey den Schuhlen gebraucht werden, es sey nun die Gotsched'sche, oder eine andre, die zum Besten ist."[2] In Folge dieses Befehls forderte der Minister von Zedlitz Adelung auf, eine Schulgrammatik zu verabfassen, und so entstand dessen einflußreiche, im Jahr 1781 erschienene „Deutsche Sprachlehre. Zum Gebrauche der Schulen in den Königl. Preuß. Landen"[3] Vor allem aber hat es der König auf den Unterricht in der Rhetorik abgesehen. „Wegen der Rhetorik, sagt er, ist der Quintilien, der muß verdeutschet, und darnach in allen Schuhlen informiret werden, sie müssen die jungen Leute traductions, und discourse selbst machen lassen, daß sie die Sache recht begreifen, nach der Methode des Quintilien."[4] Dem, was der König hiemit eigentlich beabsichtigte, war

1) Ebend. S. 613, Anm.

2) Versuch einer Lebensbeschreibung J. H. L. Meierotto's. Her. von Fr. Leop. Brunn, Berlin, 1802, S. 186.

3) S. die Widmung an den Staatsminister von Zedlitz in der ersten Ausgabe von Adelungs deutscher Sprachlehre. Zum Gebrauche der Schulen, Berlin, 1781.

4) Brunn. a. a. O. S. 184.

auf manchen preußischen Gymnasien bereits auf das beste Genüge geleistet; so vor allen auf dem Joachimsthalischen Gymnasium in Berlin. Hier hatte schon Johann Georg Sulzer, nachdem er im J. 1766 zum Visitator des Gymnasiums ernannt worden war, auf eine zweckmäßigere Behandlung des deutschen Unterrichts hingewirkt.[1] Weit tiefer und erfolgreicher aber griff bald darauf einer der ausgezeichnetsten Schulmänner Deutschlands, der treffliche Johann Heinrich Ludwig Meierotto ein, der dem Joachimsthalschen Gymnasium vom Jahr 1775 bis zu seinem im J. 1800 erfolgten Tod als Rektor vorstand.[2] Meierottos Hauptabsehen gieng dahin, den Schüler in steter Selbstthätigkeit zu erhalten.[3] In welcher Weise er dieß zu erreichen suchte, das erkennen wir theils aus seinen eigenen Schriften, theils aus den Schilderungen seiner Schüler. Wir besitzen nämlich ein merkwürdiges Buch von ihm selbst: „Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern zu einer Anleitung der Wohlredenheit besonders im gemeinen Leben geordnet von J. H. L. Meierotto. Berlin 1794." Die hier mehr angedeutete, als ausgeführte Methode ist so eigenthümlich, daß wir uns von Meierottos Unterricht kaum eine rechte Vorstellung machen würden, kämen uns nicht die Schilderungen seiner Schüler zu Hülfe. Von solchen Beispielen nämlich, wie er sie in dem angeführten Werk aus den verschiedensten Schriftstellern gibt, gieng Meierotto bei seinem Unterricht in der Rhetorik aus, indem er bald das Richtige, bald das Verfehlte in dem gerade vorliegenden Beispiel auffinden ließ und so den Schüler durch eigenes Nachdenken vom Einzelnen zum Allgemeinen leitete.[4] An diese Erörterungen knüpften sich dann die deutschen Ausarbeitungen der Schüler. „Jedesmal diktierte Meierotto ungefähr fünf oder sechs Aufgaben, worunter man sich eine oder zwei wählen konnte. Jede Aufgabe schmiegte sich genau an den Theil der Theorie, der eben abgehandelt worden war."[5] Auch wer dieser eigenthümlichen Methode Meierottos nicht beipflichtet, wird sich in hohem Maß angezogen fühlen von der ebenso anregenden, als gesunden Weise, in welcher Meierotto den Geist der Schüler zu wecken und ihre Darstellung zu bilden suchte. Wenn es ihm nicht immer gelang, in den Ansprüchen, die er an seine Schüler stellte, das rechte Maaß zu finden, so dürfen wir nicht übersehen, wie neu damals noch die Bahnen waren, die Meierotto

1) Ebend. S. 140. 145. 146.

2) Vgl. über ihn das vorhin angeführte höchst anziehende, wenn auch etwas ungeordnete Buch von Brunn.

3) Brunn S. 446.

4) S. die Abhandlung: „Vom Gebrauch der in diesem Buche aufgeführten Beyspiele" in Meierottos oben angeführtem Werk S. 657—676, und vgl. damit, was ein Schüler Meierottos mittheilt in der Schrift: Zum Andenken des Rektors und Professors J. H. L. Meierotto. Womit zu der öffentlichen Prüfung — einladen die Professoren des Gymnasiums. Berlin 1801. S. 19 fg.

5) So der „Zögling Meierottos" in der zuletzt angeführten Schrift S. 26.

sich zu brechen hatte.[1] Seine Ansichten sowohl über die Bestimmung des Gymnasiums überhaupt, als insbesondere über die Aufgabe des deutschen Unterrichts auf demselben waren trotzdem maaßvoll und gesund. Als einen der vorzüglichsten Grundsätze Meierottos führt einer seiner Zöglinge an: „Der Schüler hoffe ja nicht, auf Schulen schon irgend ein Fach zu absolvieren; sondern verspreche sich vom Schulfleiße nur eine Anleitung, Gewöhnung, Bildung zum ferneren Studieren."[2] Und was den Unterricht in der Rhetorik betrifft, so „rechnete Meierotto zur Rhetorik, die auf Schulen gelehrt werden dürfe, allerdings noch nicht die Kunst der eigentlichen Rede, sondern 1. Diejenige (gemeinnützige) Wohlredenheit, die man schon im gemeinen Leben von jedem gebildeten Menschen mit Recht fordert; und 2. Die Kunst, eine ganze Ideenreihe vollständig, zweckmäßig und wohlgeordnet in einem zusammenhangenden Vortrage darzustellen; eine Kunst, die in gewissem Grade jedem Geschäftsmanne nöthig ist, der nicht auf den niedersten Stufen der bürgerlichen Thätigkeit verbleiben will."[3] Diese Kunst und was noch sonst von Rhetorik auf das Gymnasium gehört, lehrte und übte Meierotto nach seiner Weise vor allem praktisch beim Lesen von Ciceros Reden.[4] Worauf er aber in den deutschen Ausarbeitungen der Schüler am meisten dringt, das ist die ungeschminkte Wahrheit und Einfachheit. „Wird doch der Jüngling, sagt er, in andern Stücken gern dem Manne gleich, wodurch kann er nun eher sich als Mann zeigen, als durch die Vorliebe für edle Einfalt?"[5]

Fünftes Kapitel.

Die Gebrüder Grimm.

Wir haben in einem früheren Abschnitt die Arbeiten Adelungs geschildert. Gehen wir nun von Adelung über zu den berühmtesten deutschen Sprachforschern

1) Daß der treffliche Mann die Gränzen dessen, was man von einem Gymnasiasten verlangen kann, in der That überschritt, das werden wir nicht läugnen, wenn wir hören, daß er einmal seinen Abiturienten für den deutschen Aufsatz das Thema stellte: „Was bleibt dem folgenden Jahrhundert in der Gelehrsamkeit überhaupt, besonders im theologischen Fache, zu leisten übrig?" (Zeitschr. für das Gymnasialwesen, Zehnter Jahrgang, Erster Bd., Berlin 1856, S. 124 fg.)

2) S. Brunn a. a. O. S. 447.

3) Ebend. S. 416.

4) Ebend. 422 fg. — Wie weise Meierotto das geistige Vermögen des Schülers beurtheilte, davon zeugt die Art, wie er die Reden behandelte, die von einigen Primanern bei den öffentlichen Prüfungen gehalten wurden. S. Brunn, S. 424.

5) Meierotto, Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern S. 672.

unseres Jahrhunderts, so können wir uns einen stärkeren Gegensatz kaum denken als den, in welchem zu Adelungs Ansichten die Arbeiten der Gebrüder Grimm stehen. Wie Adelung das zweite Viertel des 18ten Jahrhunderts, das heißt die Jahre 1725 bis 1750, zur Grundlage seiner grammatischen Arbeiten nimmt, so könnte man die Schriften der Gebrüder Grimm mit dem Durchbruch echter Poesie vergleichen, den Goethe und seine Freunde in den siebziger Jahren des verwichenen Jahrhunderts hervorriefen. Nicht als wenn die Grimms die Schriften jener Zeit in ähnlicher Weise zur unverbrüchlichen Sprachnorm stempeln wollten, wie Adelung das zweite Viertel seines Jahrhunderts, sondern wegen der Verwandtschaft der Anschauungen, die wir in beiden finden.

Jakob Grimm wurde im Jahr 1785 zu Hanau geboren, bezog im Frühjahr 1802 die Universität Marburg und studierte dort unter Savignys Leitung Jura. Welchen Einfluß Savigny auf seine Studien gehabt hat, spricht Jakob Grimm in der schönen Widmung seiner Grammatik an Savigny aus. Im Jahr 1804 bezog auch Jakobs jüngerer Bruder Wilhelm, geboren zu Hanau 1786, die Universität Marburg, um gleichfalls unter Savigny die Rechtswissenschaft zu studieren. Beide Brüder pflegten ihr Fachstudium mit Liebe und Eifer, zugleich aber entwickelte sich schon hier der eigentliche Lebensberuf derselben: die Erforschung der deutschen Sprache und des deutschen Alterthums. Nach Vollendung ihrer Universitätsstudien lebten die Brüder meist zusammen in Kassel. Doch wurde dieß Beisammensein jetzt noch durch mannigfache Geschäfte, zu denen Jakob Grimm in Wien und Paris in den Jahren 1814, 15 und 16 verwendet wurde, auf einige Zeit unterbrochen. Seit aber im Jahr 1816 Jakob Grimm zweiter Bibliothekar an der Kasseler Bibliothek wurde, an welcher sein Bruder Wilhelm im Jahr 1814 Bibliotheksekretär geworden war, blieben die Brüder fast ohne Unterbrechung vereinigt. Im Jahr 1829 folgten sie einem ehrenvollen Ruf nach Göttingen. Acht Jahre später wurden sie ihrer dortigen Stelle entsetzt, weil sie an der von ihnen beschworenen Landesverfassung festhielten. Im Jahr 1841 folgten sie einem Ruf König Friedrich Wilhelm IV. nach Berlin. Hier starb am 16. December 1859 Wilhelm, am 20. September 1863 Jakob Grimm.

Die Schriften der Gebrüder Grimm brauche ich hier nicht im Einzelnen aufzuzählen. Ich bemerke nur, daß sie dieselben theils gemeinsam, theils jeder für sich ausgearbeitet und herausgegeben haben. Von beiden gemeinsam sind die Kinder- und Hausmärchen, die Deutschen Sagen und das Deutsche Wörterbuch. Von Jakob allein: Die Deutsche Grammatik, die Rechtsalterthümer, die Mythologie und die Geschichte der Deutschen Sprache. Von Wilhelm allein: Die Altdänischen Heldenlieder und die Deutsche Heldensage.

Eine vollständige Schilderung dessen, was die Gebrüder Grimm gethan und erstrebt haben, würde uns in sehr verschiedene Gebiete des Wissens führen, die wir an dieser Stelle nicht betreten dürfen, wenn wir nicht unsre eigentliche

Aufgabe ganz aus dem Gesicht verlieren wollen. Und dennoch läßt sich bei niemand weniger als bei den Gebrüdern Grimm eine einzelne Seite der Thätigkeit von den übrigen gänzlich lostrennen. Ich könnte mir am einfachsten dadurch helfen, und ich zweifle nicht, daß ich manchen Leser damit zufrieden stellen würde, wenn ich sagte: Die Gebrüder Grimm gehören zur historischen Schule, im Gegensatz zu dem Grammatiker Ferdinand Becker, welcher der philosophischen Schule angehört. Aber obwohl diese Unterscheidung nicht unrichtig ist, so ist doch auch nicht gar viel damit gewonnen. Denn es würde nun immer erst darauf ankommen, was man unter Historisch und Philosophisch versteht. Und was für verkehrte Begriffe hat man nicht mit jedem dieser Ausdrücke verknüpft. Ich glaube, ich komme meinem Ziele am nächsten, wenn ich einige Aussprüche der Gebrüder Grimm mittheile, in denen sich ihre Gesinnung und ihre Anschauungsweise am klarsten zu erkennen gibt.

Als die Grundzüge in dem Wesen der Gebrüder Grimm kann man bezeichnen die Ehrfurcht vor der Geschichte, den lebendigen Sinn für Poesie und die warme Liebe zu allem Deutschen und Vaterländischen. Die Ehrfurcht vor der Geschichte, die alle Arbeiten der Gebrüder Grimm mit der That bezeugen, spricht Jakob in der Widmung seines Hauptwerkes an Savigny aus: „Ich versehe mich zum voraus, daß Sie meinem Versuch, von dieser Seite her in unser deutsches Alterthum Bahn zu brechen, sein Recht geschehen lassen, und den Gedanken billigen werden: einmal aufzustellen, wie auch in der Grammatik die Unverletzlichkeit und Nothwendigkeit der Geschichte anerkannt werden müsse.“[1] Noch mehr fast als diese streng geschichtliche Ansicht scheidet der Sinn für Poesie die Gebrüder Grimm von Gottsched, Adelung und ihres gleichen. Statt daß bei diesen überall das Conventionelle vergöttert, alles Gute in Sprache und Dichtung als ein Erzeugnis der verfeinerten Kultur dargestellt wird, heben die Grimms überall das Ursprüngliche, das Unmittelbare, das Naturwüchsige hervor. Damit waren Adelungs abgeschmackte Urtheile über deutsches Alterthum und altdeutsche Poesie von selbst beseitigt. Doch glaube man ja nicht, daß nun die Grimms in übel verstandenem Patriotismus das Deutsche überschätzt, die vortrefflichen Werke des klassischen Alterthums herabgewürdigt hätten. In den klarsten Worten haben sie sich an mehr als einer Stelle gegen solche Verkehrtheiten verwahrt. Aber wie sie den Werth des Einheimischen ansahen, das spricht Jakob Grimm in der schon angeführten Widmung der Grammatik am schönsten aus. „Die rechte Poesie, sagt er, gleicht einem Menschen, der sich tausendfältig freuen kann, wo er Laub und Gras wachsen, die Sonne auf- und niedergehen sieht; die falsche einem, der in fremde Länder fährt, und sich an den Bergen der Schweiz, dem Himmel und Meer Italiens zu erheben wähnt; steht er nun mitten darin, so wird sein Vergnügen vielleicht lange nicht reichen an das Maaß

1) Gramm. I¹. S. IV.

des daheimgebliebenen, dem sein Apfelbaum im Hausgarten jährlich blüht und die Finken darauf schlagen."[1] Geschichtlicher Sinn und Liebe zu allem Echten, das wirklich aus dem Leben entsprungen ist, bewahrten die Grimms vor der schnöden Geringschätzung, mit welcher flache Menschen die Einrichtungen und Sitten unsrer Vorzeit behandelten. Mehr als irgend jemand haben die Gebrüder Grimm zu einer gerechten und liebevollen Anerkennung des Mittelalters beigetragen. Aber vor der Verkehrtheit, das Mittelalter mit Haut und Haar in unsre Zeit zu verpflanzen, haben sie sich wohl gehütet. Treffend spricht sich hierüber Wilhelm Grimm in seiner kurzen Lebensbeschreibung aus: „Das Mittelalter zu erforschen, sagt er, um es in der Gegenwart wieder geltend zu machen, wird nur der beschränktesten Seele einfallen; allein es beweist auf der andern Seite gleiche Stumpfheit, wenn man den Einfluß abwehren wollte, den es auf Verständnis und richtige Behandlung der Gegenwart haben muß."[2]

Als Grammatiker bildet Jakob Grimm schon dadurch einen vollständigen Gegensatz zu Gottsched, Adelung und ihren Nachfolgern, daß er gar nicht darauf ausgeht, Gesetze für den Gebrauch der deutschen Sprache aufzustellen. Vielmehr ist sein ganzes Streben auf die Erforschung des Gegebenen gerichtet. Die wunderbaren Entdeckungen, zu denen diese liebevolle Hingabe an den Gegenstand geführt hat, sind bekannt. Als seine Vorgänger konnte daher Grimm nicht die Grammatiker betrachten, deren Geschichte hier erzählt worden ist und deren Werth auf einem ganz anderen Gebiet liegt. Vielmehr fand Grimm den Stoff zu seinen Untersuchungen, wenn auch in beschränkter Weise, vorbereitet in den Arbeiten der Männer, die vor ihm sich mit der Erforschung der gothischen, angelsächsischen, altnordischen und altdeutschen Sprachdenkmähler beschäftigt hatten. Die Geschichte dieser Studien, die Island, Dänemark, Schweden, Norwegen und England eben so wohl angehört als Deutschland, berührt sich natürlich oft mit der Geschichte der Grammatiker, die wir hier zu besprechen hatten. Dennoch aber bildet sie einen besondern Zweig der Wissenschaft, den wir nicht in die Geschichte des deutschen Unterrichts hineinziehen durften. Die Tüchtigen unter seinen sprachforschenden Vorgängern hat Grimm jederzeit anerkannt; in welches Verhältnis er sich aber zu den gewöhnlichen deutschen Grammatikern setzte, darüber spricht er sich in der Vorrede zu seiner Grammatik[3] so aus:

„Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat,

1) Gramm. I¹. S. VII. Ich glaube, den Sinn obiger Worte nicht zu entstellen, wenn ich nur ihren positiven Theil anführe und die polemische Beziehung auf Ariost weglasse. Das Verhältnis des Natürlichen zur Kultur wird, so weit es den Sprachunterricht angeht, im zweiten Buch berührt werden.

2) W. Grimms Selbstbiographie in der Grundlage zu einer Hessischen Gelehrten-Schriftsteller- und Künstler-Geschichte vom Jahr 1806 bis zum Jahr 1830, von K. W. Justi. Marburg 1831. S. 173.

3) Gramm. 1¹, S. IX—XI.

sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an bis auf heute eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will; so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gutgeheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmälig in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen; eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen. Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeschlagen? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolframs von Eschenbach, eines Hartmanns von Aue, die weder von Declination noch von Conjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren

unabänderlichen Gang. Sollte es mir nicht gelungen seyn, die früheren Eigenschaften und Schicksale unserer deutschen aus den verbliebenen Denkmälern getreu darzustellen; so zweifle ich gleichwohl nicht, würde eine noch mangelhaftere Ausführung dessen, was ich im Sinn gehabt, genug siegende Kraft in sich tragen, um die völlige Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln in den einfachsten Grundzügen, aus denen alles übrige fließt, offenbar zu machen. Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrthum; so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unseren Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstoßen statt zu erschließen. Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfniß bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen: eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

„Gibt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Auszug der einfachsten und eben darum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat; so kann das grammatische Studium kein anderes, als ein streng wissenschaftliches und zwar der verschiedenen Richtung nach, entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches seyn."[1]

1) Um Mißverständnissen vorzubeugen, bemerke ich ausdrücklich, daß ich hier keine Geschichte der altdeutschen Studien schreibe. Eine solche hätte natürlich an dieser Stelle vor Allem noch von den Schülern und Genossen Grimms zu reden.

Zweites Buch.

Das Deutsche auf Schulen in gegenwärtiger Zeit.

Erstes Kapitel.

Karl Ferdinand Becker.

Wir haben das erste Buch mit einer meisterhaften Stelle Jakob Grimms über das Wesen der Sprache geschlossen. Welche Aufgabe bleibt nun nach dieser Ansicht der Schule in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache? Verstehen wir wie billig unter Muttersprache zunächst nur das Neuhochdeutsche, — denn Mittelhochdeutsch und Althochdeutsch ist ist im eigentlichen Sinn des Worts nicht mehr unsre Muttersprache —, kann und soll es dann überhaupt noch einen schulmäßigen Betrieb der Muttersprache geben? Oder bleibt bei der Erlernung der Muttersprache die Schule ganz aus dem Spiel? Denn das „streng wissenschaftliche“ Studium der deutschen Sprache, von dem Jakob Grimm am Schluß der angeführten Stelle spricht, gehört wie alles streng Wissenschaftliche jedenfalls erst der Universität an.[1]

Die Frage, welche Behandlung auf Schulen der Muttersprache zukomme, wenn man dieselbe nicht als ein Produkt willkürlicher Satzung, sondern als ein organisches Erzeugnis der menschlichen Natur betrachtet, hat sich in neuerer Zeit besonders **Karl Ferdinand Becker** auf seine Weise zu beantworten gesucht. K. F. Becker, geboren 1775 zu Liser im Kurfürstenthum Trier, gestorben im Jahr 1849, vereinigte in sich den Arzt, den Sprachforscher und den Erzieher, und diese Vereinigung insbesondere hat seinen Schriften den tief greifenden Einfluß verschafft, den sie auf das deutsche Schulwesen ausgeübt haben. Nach seiner eigenen Aussage bekennt sich Becker in den allgemeinen Grundlagen seiner grammatischen Schriften zu den Ansichten Wilhelm von Humboldts. Das

1) Wollen wir auch von dem Ausdruck „streng wissenschaftlich“ Einiges nachlassen und hier wie bei anderen wissenschaftlichen Studien die ersten Anfänge schon auf das Gymnasium verlegen, so sieht man doch leicht ein, daß ein „grammatisches Studium“, das nach Grimms Ausdruck „kein anderes als entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches sein kann“, jedenfalls erst in die oberen Klassen des Gymnasiums gehört. Das ist der Sinn der öfters angeführten Aeußerung, die Grimm in der Vorrede zur zweiten Ausgabe des ersten Bandes der Deutschen Grammatik S. XIX thut. Damit aber ändert sich Grimms Stellung zur Elementargrammatik nicht im geringsten. Die Elementargrammatik aber und ihr Verhältnis zur „Erlernung der Muttersprache“ ist es, um was es sich vor allem handelt.

bedeutendste unter Beckers Werken, der Organism der Sprache,[1] ist Wilhelm von Humboldt gewidmet und bezieht sich in zahlreichen Anführungen auf dessen tiefsinnige Schriften. Wie geht es nun zu, daß ein Mann, der mit dem redlichsten Willen und nicht geringem Talent im Geiste Wilhelm von Humboldts zu arbeiten glaubte, der Stammvater jener überschwenglichen Verkehrheiten geworden ist, mit denen Raimund Wurst und Andere unsre Schulen heimgesucht haben? Die Ursachen dieser auffallenden Erscheinung liegen theils in einem wissenschaftlichen Fehler der Beckerschen Ansichten, theils und noch mehr in einem fast unbegreiflichen praktischen Mißgriff. Der wissenschaftliche Fehler besteht darin, daß es Becker nicht gelungen ist, das Verhältnis der Sprache zur Logik richtig zu fassen. Denn obwohl Beckers gesunder Sinn und seine mannigfachen positiven Sprachstudien ihn den Unterschied von Sprache und Logik häufig gewahr werden lassen, kann sich seine Sprachforschung doch von der Betrachtungsweise nicht losreißen, nach welcher Logik und Sprache sich decken sollen. Auf die Widerlegung dieses Irrthums und auf die Nachweisung, inwiefern Becker ihm anheimgefallen, kann ich natürlich hier nicht eingehen. Ein solches Unternehmen würde uns nöthigen, die Stellung aufzusuchen, welche die Sprache einerseits zu den Gesetzen der Logik und andrerseits zu den übrigen Gebieten des menschlichen Geistes einnimmt. Das aber ist eins der tiefsten und umfassendsten Probleme der Wissenschaft, dessen Lösung wir uns nur durch die Verbindung echter Spekulation und gründlicher positiver Forschung nähern können. Hier genügt es darauf hinzudeuten, wie schon Becker selbst, noch weit mehr aber seine Nachfolger durch das übertriebene Hervorheben des logischen Elements in der Sprache auch praktisch zu einer einseitigen Ausbildung des Verstandes gelangen mußten, die dem wahren Wesen der Sprache geradezu widerspricht.

Wir haben um so weniger nöthig, hier auf eine Beleuchtung und Widerlegung von Beckers theoretischem System einzugehen, weil durch den praktischen Mißgriff des sonst so gescheidten Mannes auch die richtigste Ansicht von der Sprache zum Verderben der Schulen ausgeschlagen sein würde. Der Gedankengang Beckers, durch den er von seinem theoretischen System zur Anwendung desselben auf den Schulunterricht gelangt, ist nämlich folgender: „Die Verrichtung des Sprechens, so heißt es im Organism der Sprache, ist eine organische Verrichtung d. h. eine von denjenigen Verrichtungen lebender Wesen, welche aus dem Leben des Dinges selbst mit einer inneren Nothwendigkeit hervorgehen, und zugleich das Leben des Dinges selbst zum Zwecke haben, indem nur durch diese Verrichtungen das Ding in der ihm eignen Art sein und bestehen kann. Die Verrichtung des Sprechens geht mit einer innern Nothwendigkeit aus dem organischen Leben des Menschen hervor.“[2] Daraus folgt nun,

1) Frankfurt a. M. 1827. Zweite neu bearbeitete Ausg. ebend. 1841.

2) Organism der Sprache. 2. Ausg. S. 1.

was Becker in demselben Werk weiterhin sagt: „Da die gesprochene Sprache von selbst und nothwendig aus dem Leben des Menschen, als eines geist-leiblichen Wesens, hervorgeht; so kann sie eigentlich eben so wenig gelehrt als gelernt werden. Die Sprachlehre lehrt nicht eigentlich, wie man sprechen soll, sondern nur, wie man spricht."[1] Von demselben Gedanken geht Becker in der kleinen Schrift aus, die er ausdrücklich „über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache"[2] geschrieben hat, und man ist natürlich begierig zu erfahren, wie diese deutsche Sprache, die „eigentlich nicht gelehrt werden kann", nun doch gelehrt werden soll und noch dazu nach einem „Leitfaden", nach „Schulgrammatiken" und nach „Ausführlichen deutschen Grammatiken als Kommentaren der Schulgrammatik". Das geht aber bei Becker so zu: Erlernt kann die Muttersprache von dem Schüler eigentlich nicht werden; „denn er versteht und spricht ja seine Muttersprache vor allem Unterrichte."[3] Da nun aber der Unterricht im Deutschen zugestandnermaßen in Stadt und Land ein sehr wichtiger Gegenstand ist, so bleibt nichts Anderes übrig, als seinen Zweck in etwas Anderem zu suchen, und diesen Zweck findet dann Becker darin, „daß ein Jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lerne."[4] Was heißt aber die Sprache verstehen? „Man versteht die Sprache, wenn man die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Verbindungen weiß."[5] „Wichtiger als das Verständnis der Wörter und der Wortformen ist das Verständnis der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussageweisen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden. Auch ist das Verständnis der Redeformen weit schwieriger. Denn die Verhältnisse der Begriffe sind nicht so leicht richtig zu fassen und zu unterscheiden, als die Begriffe selbst."[6] Und dieß Alles und noch vieles Andre der Art soll in der „Volksschule"[7] getrieben werden. In der untersten Klasse, wo „von einem eigentlichen Sprachunterrichte nicht die Rede sein kann", sollen besonders Sprechübungen angestellt werden. Diese müssen zugleich Denkübungen sein. „Sie werden nämlich vorzüglich dadurch zu Denkübungen, daß dem Schüler bei diesen Uebungen die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe und ihrer Verhältnisse zum Bewußtsein gebracht und geläufig gemacht werden. Der Lehrer muß den Schüler jetzt schon anführen, einerseits den Gedanken (das Urtheil) von dem Begriffe (der Vorstellung), den Begriff eines Dinges von dem Begriffe

1) Ebend. S. 9.

2) Frankfurt a. M. 1833. NB.: „Als Einleitung zu dem Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre."

3) Ueber die Methode S. 1.

4) Ebend. S. 2.

5) Ebend. S. 3.

6) Ebend. S. 5.

7) Leitfaden (Frankfurt a. M. 1833) Vorwort S. VIII.

einer Thätigkeit, die Person von der Sache, und andererseits die Verhältnisse von Raum und Zeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit, Ursache und Wirkung u. s. f. zu unterscheiden."[1] „Nachdem der Schüler auf diese Weise in der untersten Klasse (NB. der Volksschule!) vorbereitet worden, kann man füglich in der mittleren Klasse mit dem eigentlichen Sprachunterrichte den Anfang machen."[2] Was aber auf diesen Anfang folgt, muß ich dem Leser im „Leitfaden für den ersten Unterricht" selbst nachzulesen überlassen. Man sieht leicht, das was hier als erste Anfangsgründe der deutschen Sprache getrieben wird, ist nichts Anderes als formale Logik nebst etwas Metaphysik. Während man sich oben streitet, ob die Logik ausschließlich der Universität angehören oder ob ihr der Zutritt in die Prima der Gymnasien gestattet werden soll, treiben unsre siebenjährigen Kinder beim Dorfschulmeister dieselben Dinge, in die uns weiland die Universität in ihrem Collegium logicum einweihte.

Es läßt sich denken, daß ein so ungeheurer Fortschritt in den weitesten Kreisen Beifall fand. Da war mit einemmal für alles Volk ein königlicher Weg entdeckt, um ohne die mühseligen alten Sprachen, ja ohne alle positiven Kenntnisse überhaupt in die Tiefen der Wissenschaft einzudringen. Einige, wie Raimund Wurst in seiner „Sprachdenklehre" und der dazu gehörigen „Anleitung" traten Beckers Ansichten noch ausdrücklich für die Elementarschule breit. Da muß dann die Dorfjugend „Satzgefüge mit Umstandssätzen der Weise, welche die Weise als eine Aehnlichkeit bezeichnen"[3] machen, oder „die Umstandssätze des Grundes (Einräumungs- und Bedingungssätze) in der Frageform ausdrücken"[4] ꝛc. ꝛc. Wer Beckers scharfsinnige Arbeiten kennt, der wird bedauern, daß man ihn nicht frei sprechen kann von dem Vorwurf, der Urheber dieses Unwesens zu sein. Er gieng von der richtigen Ansicht aus, daß man einen Organismus nicht durch Lehren hervorbringen, sondern daß man ihn nur erforschen kann. Statt nun aber diese Erforschung mit Grimm einem streng wissenschaftlichen Studium vorzubehalten, sah er es auf eine neue Methode des Elementarunterrichts ab und gelangte dadurch nur auf einen neuen und widernatürlichen Irrweg.[5]

---

1) Ueber die Methode S. 58.

2) Ebend. S. 60.

3) Wurst, Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre 3. Aufl. Reutlingen 1851. I, S. 194.

4) Ebend. S. 201.

5) Obwohl ich die wissenschaftlichen Grundansichten Beckers verwerfe (s. o. S. 170) und die Anwendung, die Becker davon auf die Schule macht, bekämpfe, bin ich doch weit entfernt, die Bedeutung seiner Arbeiten sowohl für die Wissenschaft als für die Schule zu verkennen. Ich habe schon oben bemerkt (S. 170), daß Becker sich mehrfach über sein eigenes Bestreben,

Zweites Kapitel.

Die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache.

Wir haben gesehen, wie Becker durch die Art, wie er die innere Nothwendigkeit der Sprache faßt, zu dem Ergebnis geführt wird: „Die Sprachlehre lehrt nicht eigentlich, wie man sprechen soll, sondern nur, wie man spricht.“[1] Daraus folgt ihm dann weiter, daß der Zweck alles Unterrichts in der Muttersprache, auch des Elementarunterrichts der sei, „daß ein jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lerne.“[2] Und zwar meint Becker damit nicht etwa, daß ein jeder ein hochdeutsches Buch, das er liest, oder eine hochdeutsche Rede, die er hört, verstehen könne, sondern er soll die Sprache selbst und ihre Verhältnisse „vollkommen verstehen“. Zwischen diesen beiden Forderungen ist natürlich ein gewaltiger Unterschied. Im ersteren Sinn versteht ein Mensch, der nie eine Schule gesehen hat, seine eigene Mundart vollkommen. Er wird das, was in seiner Mundart zu ihm gesprochen wird, sofern es ihm nur dem Inhalt nach zugänglich ist, ganz klar und sicher auffassen. Im zweiten Sinn hat der Dichter der Ilias kein Wort von seiner eigenen Sprache

die Sprache auf reine Logik zurückzuführen, hinausgetrieben sieht. Auch in Bezug auf den Schulunterricht drängt sich ihm neben der in unserm Text geschilderten irrigen Ansicht an einzelnen Stellen seiner Schriften die richtige auf. Er geht davon aus, daß jeder seine Mundart vor allem Sprachunterricht ganz gut spricht. (Ueber die Methode S. 1.) Ja er äußert sich über das Sprachgefühl und dessen Wichtigkeit in einer Weise, die uns zeigt, wie dieser begabte Mann trotz seiner grammatischen und pädagogischen Verirrungen sich für einen Schüler Wilhelm von Humboldts halten konnte. „Wir erlangen, sagt er, (Ebend. S. 20 flgde.) dadurch daß wir von Kindheit an immer unsere Muttersprache sprechen hören und selbst sprechen, und daß wir in ihr dieselben Verhältnisse der Gedanken und Begriffe auf dieselbe Weise ausdrücken und ausdrücken hören, ein Gefühl, durch welches wir, ohne uns bestimmt der Regeln bewußt zu sein, leicht unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird.“ — „Weil es sich nicht auf die Erkenntnis bestimmter Gesetze und Regeln gründet, so sagt es uns zwar nicht, warum ein Ausdruck fehlerhaft ist; aber als ein Gefühl, welches sich in uns mit der Sprache selbst entwickelt hat, leitet es uns, wenn es gehörig ausgebildet ist, sicherer als alle Sprachregeln. Dieses Sprachgefühl ist nun gerade bei der Muttersprache, weil diese nicht, wie eine fremde Sprache, nach Regeln erlernt wird, von der höchsten Wichtigkeit; und die Ausbildung desselben verdient besonders in den Volksschulen die größte Beachtung. Das Volk hat überhaupt ein sehr bestimmtes und sehr richtiges Sprachgefühl für das, was in der Mundart des Volkes gesprochen wird: aber wenn diejenigen, welche im täglichen Leben die Mundart des Volkes sprechen, hochdeutsch sprechen sollen, so verläßt sie meistens das Sprachgefühl.“ Und nun, meint Becker, sei es von der größten Wichtigkeit, dieß mundartliche Sprachgefühl auch für das Hochdeutsche zu benutzen.

1) Organism der Spruche 2. Ausg. S. 9.

2) Ueber die Methode S. 2.

verstanden. Daß aber Becker das vollkommene Verstehen der Muttersprache in diesem zweiten Sinne als eigentliches Ziel des Elementarunterrichts hinstellt, ergibt sich eben so wohl aus seinen eigenen Aussprüchen als aus den Ansichten seiner von ihm selbst anerkannten Schüler. „Der Lehrer, sagt Becker, kann nur das, was in dem Geiste des Schülers schon vorhanden ist, und so, wie es vorhanden ist, durch die innere Anschauung zum Bewußtsein bringen.“[1] Das eigentliche Ziel des Beckerschen Sprachunterrichts würde also ganz dasselbe bleiben, wenn die hochdeutsche Schriftsprache auch gar nicht vorhanden wäre und der ganze Unterricht sich nur auf die mitgebrachte Mundart des Schülers bezöge. Diese Mundart versteht der Schüler in unserem ersten, praktischen Sinn ohne allen Unterricht. Die Elementarschule aber hätte ihn nach Becker zu einem vollkommenen theoretischen und begrifflichen Verstehen seiner Mundart zu führen. Daß dieß die Meinung Beckers ist, ersieht man schon daraus, daß streng genommen nach Beckers eigenen Worten nur die Sprache ein Gegenstand des methodischen Sprachunterrichts sein kann, die der Schüler schon hat. So sonderbar dieß klingen mag, so sagt es doch Becker in der vorhin angeführten Stelle mit ausdrücklichen Worten. Und daß wir ihn nicht mißdeuten, dafür will ich einen seiner vorzüglichsten Schüler anführen. „Vorab muß ich mich, sagt F. C. Honcamp, über die äußerst wichtige Wahrheit aussprechen, daß der Schüler erst dann für den Unterricht in der Sprachlehre empfänglich ist, wenn er die hochdeutsche Sprache, und insbesondere die Büchersprache eben so wohl versteht, als die Sprache, in der er sich gewöhnlich ausdrückt, sei dieses die Volksmundart, oder die hochdeutsche Sprache, wie sie in den Familienkreisen gesprochen wird; denn nur, was der Schüler wirklich besitzt, kann er bei sich entdecken.“[2] Also ein vollkommenes theoretisches Verstehen[3] der Sprache und ihrer Verhältnisse ist nach Becker und seiner Schule die eigentliche Aufgabe des Elementarunterrichts. Daß dieß eine widersinnige Forderung ist, darüber sollte es eigentlich unter wissenschaftlich gebildeten Männern keiner besonderen Erörterungen bedürfen. Wer mit dem „vollkommenen Verstehen“ irgend einer Sprache, sei es eine alte oder neue, Ernst gemacht hat, der weiß, was dazu gehört, und daß dieß nicht Aufgabe der Elementarschule sein kann. Man nehme doch die erste beste, scheinbar elementarste grammatische Frage und suche sie „vollkommen zu verstehen“, und man wird sich sofort in die tiefsten und schwierigsten Fragen der Sprachforschung und der Spekulation verwickelt sehen. Was ist zum Beispiel der deutsche Dativ? Der Leser möge versuchen, sich das Wesen des deutschen Dativs zu „vollständigem Verständnis“ zu bringen, und wenn er nicht alles Tiefsinns und Scharfsinns baar ist, so wird er mir

1) Becker, Ueber die Methode S. 16.

2) F. C. Honcamp, Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre, Soest 1845. S. 37.

3) Wir werden in den folgenden Kapiteln auf die verschiedenen Arten, in denen man von einem Verstehen der Sprache reden kann, noch näher eingehen.

Recht geben, daß dieß keine Kinderfrage ist. Wie hat man sich nicht abgemüht, dem Ding einen Namen zu geben, der auch nur einigermaßen sein Wesen bezeichnete. Der überlieferte Name dativus, von den Römern dem griechischen πτῶσις δοτικὴ nachgebildet, entsprach nur einigen bestimmten Anwendungen dieses Casus. Man setzte deshalb den Namen Personencasus, Personenfall[1] an dessen Stelle. Aber trotz des Wahren, das diese Anschauung enthält, sieht man sich doch zuvörderst darauf hingewiesen, mit Hülfe eindringender sprachvergleichender Gelehrsamkeit alle die Fälle auszuscheiden, in denen der Dativ nur andere, verloren gegangene Casus vertritt, und selbst dann gelangt man nur auf kühnen Wegen und doch nur unvollständig an sein Ziel. In der Verzweiflung, einen treffenden Namen zu finden, griffen einige zur bloßen Zahl und nannten den Dativ den „Dritten Fall", und noch andere endlich bezeichneten ihn kurzweg als „Wemfall"[2], indem sie einen wirklichen Dativ in die Benennung aufnahmen und somit eigentlich erklärten: der Dativ ist der Dativ. Diese letzte Auskunft ist praktisch gar nicht so übel. Aber von einem „vollkommenen Verstehen" ist die Erklärung, daß dieß der Casus sei, der auf die Frage „Wem?" steht, doch weit genug entfernt. Aehnlich, wie wir es in diesem einfachen Beispiel angedeutet haben, ergeht es aber den Beckerschen Schülern aller Orten, sobald mit dem vollkommenen Verstehen der wirklichen Sprachformen im Elementarunterricht Ernst gemacht werden soll; und gerade die tüchtigsten unter ihnen suchen, sich gleich in ihren allgemeinen Ansichten den Rückzug offen zu halten, indem sie sich zwar einerseits Beckers vollkommenes Verstehen der Sprache für die Volksschule aneignen, andrerseits aber bald einen Unterschied machen wollen zwischen Verstehen und Begreifen, bald erklären, nicht das „ganze" System der Grammatik dem Elementarschüler zum Bewußtsein bringen zu wollen. Wir billigen natürlich von unserem Standpunkt dieß Einlenken. Aber man sollte dann auch zu der Einsicht gelangen, daß ein vollkommenes Verstehen der Sprache selbst und ihrer Verhältnisse überhaupt nicht die Aufgabe des Elementarunterrichts sein kann.

Kann nun dieß vollkommene Verstehen der Sprache selbst nicht die Aufgabe des eigentlichen Schulunterrichts im Deutschen sein, so fragt sichs, ob wir dann mit Grimm den Elementarunterricht in der Muttersprache ganz aus der Schule verbannen wollen. Sollen wir „die eigene Landessprache" gar nicht mehr „unter

1) Becker, Organism der Sprache Frankf. 1827, S. 221.
Dessen Ausführliche Deutsche Grammatik 2. Ausg, 2. Bd, Frankf. 1843. S. 165; 225.

2) Becker hat den Namen Personenfall selbst in seinen „Leitfaden" (2. Ausg, Frankf. 1836 S. 27) aufgenommen. Aber auch strenge Anhänger Beckers thun ihm dieß nicht nach, sondern entscheiden sich für das freilich unangreifbare, weil tautologische „Wemfall"; z. B. Wurst in der Sprachdenklehre, 3. Aufl. Reutl. 1839 S. 141. Ich lege übrigens, wie sich von selbst versteht, keinen Nachdruck darauf, ob es geglückt ist, einen treffenden Namen für den besprochenen Casus zu finden; sondern ich deute nur am Faden der Namengebung an, welche Anstrengung es der scharfsinnigsten Untersuchung kostet, das Wesen des Dativs begrifflich zu erfassen.

die Gegenstände des Schulunterrichts zählen"? Sollen wir mit Grimm geradezu erklären, daß es „keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf gibt?" Ein unbefangener Blick auf die wahren Bedürfnisse der Schule und des Lebens überzeugt uns vom Gegentheil. Und fragen wir die Geschichte um Rath, so lehrt sie uns, daß es gerade diese Bedürfnisse der Schule und des Lebens gewesen sind, welche seit mehr als drei Jahrhunderten die kaum zählbare Menge deutscher Grammatiken ins Dasein gerufen haben. Grimm verwirft zwar alle diese Grammatiken und erklärt, ganz aus ihrer Reihe heraustreten zu wollen. Aber ist es ihm gelungen, dem vermeintlichen Unsinn ein Ende zu machen? Die Meßkataloge der Buchhändler geben die Antwort. Weit entfernt abzunehmen, hat sich seit Grimms Verdammungsurtheil die Zahl der deutschen Schulgrammatiken von Jahr zu Jahr vermehrt. Ja, was das Seltsamste ist, zu den verschiedenen anderen Gattungen deutscher Schulgrammatiken hat sich bereits eine achtbare Anzahl solcher Schul- und Elementargrammatiken gesellt, deren Verfasser ausdrücklich erklären, sich an Grimm anschließen zu wollen. Der Anblick dieser Erscheinung erinnert an die Scene in Shakespeares Julius Caesar, in welcher Brutus nach Caesars Ermordung seine Mitbürger so erfolgreich für die republikanische Freiheit begeistert, daß sie ihm zurufen: Er werde Caesar!

Die geschichtliche Untersuchung führt uns aber nicht nur in dieß Labyrinth von Widersprüchen hinein, sondern sie gibt uns auch den Faden in die Hand, um uns glücklich herauszufinden; und wer der historischen Entwicklung unseres Ersten Buches mit Aufmerksamkeit gefolgt ist, dem werden diese scheinbaren Widersprüche nicht mehr räthselhaft sein. Worin liegt denn überhaupt der Grund, daß wir unsre eigene Muttersprache in den Kreis der Schulbildung aufnehmen müssen? Denn man täusche sich nicht! Man ziehe den Kreis der schulmäßigen Behandlung des Deutschen so eng als man will, immer bleibt Einiges übrig, was nur der weiß und kann, der es gelernt hat, so zum Beispiel orthographisch schreiben. Warum gibt sich nun das Alles nicht mit der Muttermilch? Warum können wir es nicht dem schöpferischen Sprachinstinkt jedes Einzelnen ebenso vollständig anheimgeben, wie wir beim Sprechenlernen der Kinder die Natur allein walten lassen? Die Antwort ist: Weil wir eben unsre so genannte Muttersprache bereits seit mehr als tausend Jahren nicht bloß sprechen, sondern auch schreiben. Dadurch hat sich über alle den mannigfachen Mundarten, die in den einzelnen Theilen Deutschlands gesprochen worden, eine allgemeine Schriftsprache[1] gebildet, die überall in gleicher Geltung ist, die aber nirgends

1) Ueber die Art, wie sich eine Schriftsprache aus und über den Volksmundarten bildet, verweise ich auf meine Schrift: Die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache, Stuttgart (Gütersloh) 1845, S. 12—22.

vom Volke gesprochen wird. Der Beginn einer geschriebenen Literatur[1] bezeichnet zugleich den Punkt, von dem an der Einzelne in ein anderes Verhältnis zu seiner Muttersprache tritt oder doch treten kann als früherhin. Bevor es schriftliche Aufzeichnungen gibt, lernt der Einzelne seine Sprache nur von seiner persönlichen Umgebung, von seinen Eltern und Genossen, die Sprache geht nur vom Mund zum Ohre. Mit dem Entstehen der geschriebenen Literatur öffnet sich eine neue Quelle auch für die Erlernung und Entfaltung der Muttersprache. Wer sich den Zugang zu dieser Quelle verschafft, der tritt in Berührung mit Erzeugnissen seiner Muttersprache, deren Urheber durch Hunderte von Meilen und von Jahren von ihm getrennt sind. Durch den Einfluß dieser geschriebenen Werke beginnt die Sprache des Lesenden sich zu unterscheiden von der Sprache seiner nicht lesenden Umgebung, und vollends wenn er selbst wiederum schreibt, wird er meistens geneigt sein, sich dem anzuschließen, was er gelesen hat. So hebt sich die Schriftsprache mehr und mehr ab von der örtlichen Volksmundart. Da nun aber neben dem Lesen das Sprechen fortbesteht, da die mündliche Ueberlieferung der Sprache von Geschlecht zu Geschlecht ihr Recht behauptet, so bewahren die Volksmundarten ihr eigenthümliches Leben und ihre naturwüchsige Fortentwicklung. Und weil kein Mensch, am wenigsten gerade die tüchtigsten, bloß durch Lesen und aus Büchern lernt, weil doch jeder, auch der Verbildetste, erst einige Jahre spricht ehe er liest, so strömt nun auch die Sprache des Schreibenden aus zwei Quellen, nämlich einerseits aus dem Gelesenen und andrerseits aus der Mundart. Die Stärke dieser zwei Zuflüsse kann fast bis zum Verschwinden des einen verschieden sein. Aber wirksam sind sie in jeder lebenden Schriftsprache. Ist nun, wie jetzt bei uns in Deutschland, eine ausgeprägte Schriftsprache vorhanden, so wirkt diese wieder zurück auf die gesprochene Sprache, und so bildet sich auch für den mündlichen Verkehr eine Sprache, die sich von den örtlichen Mundarten unterscheidet und die in den mannigfachsten Abstufungen und vielfältigen provinziellen Unterschieden aus der Verschmelzung der Dialekte und der Schriftsprache hervorwächst.

Aus dem Gesagten ergibt sich nun die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht im Deutschen. Die wissenschaftliche Erforschung der Sprache selbst steht nicht am Anfang, sondern am Ziel der gelehrten Bildung. Sie findet ihre Pflege auf der Universität und ihre unmittelbare Vorbereitung in den oberen Klassen der Anstalten, an welche sich die Universität anschließt. Die allgemeine Aufgabe des Schulunterrichts aber ist die Ueberlieferung der hochdeutschen Schriftsprache und der in ihr niedergelegten Literatur. In

1) Man gestatte mir den Ausdruck „geschriebene Literatur“ im Gegensatz zu den nicht geschriebenen Dichtungen ꝛc. Denn obwohl der Ausdruck „Literatur“ dem Wortsinn nach den nicht aufgeschriebenen Geisteserzeugnissen nicht zukommt, hat man sich doch gewöhnt, auch diese in unsren „Literaturgeschichten“ zu besprechen.

den verschiedenen Schulen wird also die Grenze des Unterrichts im Deutschen dadurch bezeichnet sein, wie weit sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der hochdeutschen Schriftsprache und deren Literatur[1] betheiligen sollen. Denn nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständnis oder auch an den Gebrauch der Schriftsprache kann Aufgabe des eigentlichen Schulunterrichts sein.

Wollte man uns vorwerfen, daß wir damit auf einen ähnlichen Standpunkt zurückkehren, wie ihn die früheren Lehrer der deutschen Sprache auf Schulen eingenommen haben, so würden wir darauf Folgendes erwidern: So weit dieser Vorwurf auf Wahrheit beruht, schreckt er uns nicht zurück. Wir sind vielmehr der Meinung, daß auf praktischem Gebiet ein Verfahren, das sich in den mannigfachsten Umwandlungen über dreihundert Jahre lang[2] behauptet hat, trotz aller Mißgriffe und Verkehrtheiten der Einzelnen ein Korn Wahrheit in sich haben muß. Dieß gesunde Korn aus dem Haufen Spreu herauszufinden, dazu ist uns nichts so förderlich als eben die großartigen Entdeckungen der geschichtlichen deutschen Grammatik. Denn so wenig wir uns sträuben, uns in Betreff des Richtigen mit den älteren Schullehrern zusammenstellen zu lassen, so wird doch Jedermann schon aus dem Bisherigen ersehen haben, daß wir im Uebrigen so ziemlich die Gegenfüßler jener Männer sind. Die Sprache war ihnen von Natur ein rohes, ungeschlachtes Wesen, aus dem sie erst durch ihre schulmeisterlichen Regeln etwas Ordentliches machen. Sie achten deshalb auch nur dieß ihr Gemächte und blicken mit Verachtung auf die „fehlerhafte und regellose" Sprache des Volks; wie ihnen das Alles Jakob Grimm so unvergleichlich schön vorgehalten hat. Folgerechterweise hätten sie eigentlich wünschen müssen, das Kind mit ihren Regeln gleich beim Eintritt in die Welt zu empfangen und so dem Unfug wildwachsender Mundarten mit Einem Schlage den Garaus zu machen. Gerade den entgegengesetzten Weg bringen wir in Vorschlag. Wir betrachten „die herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will", als die große Meisterin auch für den schulmäßigen Betrieb der Schriftsprache. Weit entfernt, unser schulmeisterliches Bewußtsein dem häuslichen Herde aufdrängen zu wollen, sind wir vielmehr bestrebt, auch die Aneignung der Schriftsprache dem stillen, bewußtlosen Walten der Natur möglichst anzunähern. Wo aber durch die gegebenen Umstände oder durch die Mängel aller menschlichen Bestrebungen die vollständige Erreichung dieses Zieles versagt ist, da wollen wir zum mindesten trachten, das lebendige und Leben zeugende Sprachgefühl möglichst wenig zu stören.

1) D. h. was die Literatur betrifft, zunächst als Leser.
2) S. o. Buch I.

Aus dieser Ansicht, die sich einerseits auf die Geschichte der deutschen Sprache, andrerseits auf die Geschichte der deutschen Grammatik gründet, ergibt sich nun auch die Stellung, die der deutschen Grammatik auf Schulen anzuweisen ist. Die Betrachtung der deutschen Sprache als eines wissenschaftlichen Objekts gehört den obersten Stufen der gelehrten Bildung an. Nehmen wir den Ausdruck „wissenschaftlich" im strengen Sinn des Worts, so findet diese Art der Forschung erst auf der Universität ihre Stätte. Die unmittelbare Vorbereitung dazu aber haben hier, wie in anderen allgemein bildenden Wissenschaften, die Gymnasien zu geben. Wie weit sich auch andere höhere Bildungsanstalten an diesem wissenschaftlichen Betrieb der deutschen Sprache betheiligen sollen, hängt davon ab, welche Ansichten man über die Stellung dieser Anstalten zur rein theoretischen Wissenschaft überhaupt hat. Auf allen vorangehenden Stufen aber ist der Zweck des grammatischen Unterrichts ein praktischer, nämlich die Erlernung und Handhabung der deutschen Schriftsprache. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß der grammatische Unterricht auf diesen Stufen der zu Grunde liegenden Theorie entrathen könne. Denn alle Grammatik, auch die elementarste, ist der Praxis des Sprechens gegenüber Theorie. Aber das hat man auf diesen Stufen fest im Auge zu behalten, daß hier die Theorie im Dienst der Praxis steht; das Wissen im Dienst des Könnens. Gerade die Uebung des Verstandes und der anderen Geisteskräfte, welche dieser Stufe des Lernens entspricht, wird sich dann um so ergiebiger einfinden, je weniger man sie um ihrer selbst willen sucht.[1]

---

1) Ich glaube, in dem vorliegenden Kapitel zur Genüge nachgewiesen zu haben, worin der Grund liegt, daß wir unsre „Muttersprache" zum Gegenstand des Schulunterrichts machen müssen, nämlich darin, daß wir außer unsrer Mundart, die wir ohne allen Unterricht im elterlichen Hause erwerben, auch noch eine Schriftsprache besitzen, deren regelrechten Gebrauch wir zu erlernen haben. In dieser Anmerkung möchte ich noch einige Mißverständnisse zu beseitigen suchen. Das Wort „Schriftsprache" hat die Einwendung veranlaßt, daß unsre Schüler doch nicht bloß schreiben, sondern vor allen Dingen auch sprechen lernen sollen. Ganz gewiß sollen sie das. Aber in so weit die Schule mit dem „sprechen lernen" zu thun hat, bezieht sich dieß „sprechen" eben auch wieder auf die deutsche Gemeinsprache, die wir mit dem Ausdruck „Schriftsprache" bezeichnen, weil sie nur mit Hülfe der Schrift zu Stande gekommen ist und in der Literatur ihr Kriterion hat. Die naturwüchsige häusliche Mundart darf nie Gegenstand eines sie regeln wollenden Schulunterrichts werden. Jeder derartige Versuch würde im vollsten Maß den Spott verdienen, den Grimm mit Unrecht über den deutschen Schulunterricht überhaupt ausgießt.

Von einer anderen Seite hat man gegen die Ansicht, daß die Nothwendigkeit eines Schulunterrichts im Deutschen aus dem Vorhandensein der Schriftsprache hervorgeht, eingewendet, daß es im Grunde doch immer nur Weniges sei, was die Schüler zu lernen hätten wegen der Abweichung ihrer Mundart von der Schriftsprache. Dieser Einwand aber löst sich, sobald wir

Drittes Kapitel.

Das Deutsche in der Volksschule.

Unter Volksschulen verstehen wir alle die Elementarschulen, in denen keine fremde Sprache gelehrt wird, sowohl die städtischen als die ländlichen. Ihre Bildung erhalten in diesen Schulen die Bauern und die Handwerker, das heißt die Stände, die ihren Lebensunterhalt vorzugsweise durch körperliche Arbeit gewinnen. Es möge uns nämlich für unsern Zweck gestattet sein, unter Bauern die ganze ländliche Bevölkerung, so weit sie mit eigener Hand den Acker baut, unter Handwerkern aber alle die zusammenzufassen, die in der Werkstatt oder in der Fabrik von ihrer Hände Arbeit leben. Der Theil der Gewerbtreibenden, der

den wahren Sachverhalt scharf in's Auge fassen. Erstens nämlich ist zwischen der ursprünglichen Mundart des Schülers und der Schriftsprache in den meisten Fällen ein viel größerer Abstand, als jene Einwendung voraussetzt. Und wenn auch dieser Abstand einem großen Theile nach durch die bloße Gewöhnung in der Schule beseitigt wird, so bleibt dem bewußten Eingreifen der Grammatik doch noch ein weit umfangreicheres Gebiet, als so Mancher glaubt. Weil nämlich diese grammatische Thätigkeit an den verschiedensten Stellen des Unterrichts einsetzt: bei der Orthographie, bei der Interpunktion, bei den mannigfachsten Korrekturen, so vergißt man, die Summe all dieser absichtlichen Bestrebungen zu ziehen, und übersieht, daß sie alle Kenntnis der Grammatik, sei es auch die elementarste, zur Grundlage haben.

Zweitens aber: Angenommen, die hätten Recht, welche meinen, die absichtliche grammatische Thätigkeit bei Erlernung der Schriftsprache beschränke sich auf ein sehr kleines Gebiet, etwa gar nur auf die Präpositionen, so würde dieß an unsrer principiellen Stellung durchaus nichts ändern. Denn die entscheidende Frage ist die, ob überhaupt die Grammatik in den Gebrauch der „Muttersprache“ regelnd eingreifen darf, und wenn dieß der Fall ist, worauf das Recht dieses Eingreifens beruht. Hier aber wird man, auch bei der größten Beschränkung dieses Eingreifens, immer wieder zu der Antwort getrieben werden: Wir können des grammatischen Eingreifens nicht entbehren, weil unsre Schüler den korrekten Gebrauch der Schriftsprache lernen sollen.

Unter diesen Gesichtspunkt fügt sich Alles, was dem Elementarunterricht in der „Muttersprache“ angehört. Vor allem der Umstand, daß wir überhaupt im Elementarunterricht Grammatik unsrer „Muttersprache“ treiben. Denn wenn auch der Zweck dieses grammatischen Unterrichts ein praktischer ist, nämlich die Erlernung der deutschen Schriftsprache, so tritt der Schüler zu dieser Sprache doch schon dadurch in ein anderes Verhältnis, als zu seinem naturwüchsigen Dialekt, daß er grammatische Kenntnis von ihrem Bau erhält und daß er mit Hülfe dieser Kenntnis sich Rechenschaft darüber gibt, was der Schriftsprache gemäß ist, was nicht. Dieser eigentliche Schulunterricht in der „Muttersprache“ erstreckt sich so weit, als es sich um Unterweisungen über das sprachlich Zulässige handelt. Dahin würden selbst die Bemerkungen über die sprachlichen Eigenthümlichkeiten unsrer Klassiker noch gehören, in so fern davon die Rede ist, ob sie in gemein deutscher Prosa Anwendung finden dürfen oder nicht. Alles Weitere aber gehört der wissenschaftlichen Betrachtung der deutschen Sprache an, wie sie sich nur auf historischer Grundlage gewinnen läßt und wovon die oberen Klassen des Gymnasiums die Anfangsgründe zu geben haben.

seine Bildung in höheren Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten über den Kreis der Volksschule hinaus erweitert, bleibt hier zunächst außer Betracht, da ja eben zur Befriedigung seiner Bedürfnisse jene höheren Schulen eingerichtet sind. Aber auch unter den eigentlichen Volksschulen, von denen wir jetzt sprechen wollen, finden sich mannigfache Abstufungen, deren Verschiedenheiten wohl zu berücksichtigen sind. Als die beiden Hauptarten oder, wenn man will, die beiden Endpunkte der Reihe kann man die einklassige Elementarschule und die vollständig entwickelte städtische Volksschule ansehen. Zwischen beiden finden sich natürlich vielfache Uebergänge, so wie andererseits wieder die städtische Volksschule bisweilen in das Gebiet der hier noch außer Betracht bleibenden höheren Bürgerschule hinübergreift.

Die Behandlung des Deutschen in der Volksschule wird nun ganz und gar von der Beantwortung der Frage abhängen: In wie weit und in welcher Weise soll sich die Masse der Bauern und Handwerker an der hochdeutschen Schriftsprache betheiligen?[1] Hätte man sich das recht klar gemacht, so wäre es kaum denkbar, wie Männer, denen es sonst weder an Wohlwollen noch an Verstand gebricht,[2] zu den widersinnigsten Ansichten über den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen hätten kommen können. Da soll in Elementarschulen ein deutscher Sprachunterricht ertheilt werden, der „dem Schüler den ganzen Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorganges gewissermaßen vor Augen legt, und für ihn eine fortgesetzte Uebung wird in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet.“[3] Ja Raimund Wurst gibt sich auch damit noch nicht zufrieden, sondern er verlangt auch noch als einen besonderen Unterrichtsgegenstand „elementarische Denk- und Stilübungen, um den Schüler zum Auffinden des Gedankeninhaltes schriftlicher Aufsätze anzuleiten.“[4] Demnach wäre also die Aufgabe unsrer Bauern und Handarbeiter, über das Denken zu denken und Aufsätze zu schreiben, zu denen sie sich erst durch künstliche Mittel den Gedankeninhalt herbeischaffen müssen. Wir dagegen sind der Meinung, daß man für das Wohl dieser Stände am besten sorgt, wenn man sie mit solch schalem Abhub von den Tafeln der Reichen verschont, und sich dafür recht ernstlich bemüht, sie dahin zu bringen, daß sie die hochdeutschen Bücher lesen können, die für sie bestimmt sind,

1) Vgl. o. S. 184.

2) Diese Worte scheint ein Beurtheiler der ersten Ausgabe übersehen zu haben. Ich bin weit entfernt, dem verstorbenen Wurst die guten Eigenschaften des Geistes und Charakters abzusprechen, die er wirklich besaß. Aber in das Wesen der Sprache und der Spekulation tiefer einzudringen, vermochte er bei dem sehr beschränkten Gesichtskreis seiner Bildung nicht.

3) Wurst, Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen. 2. Aufl. Reutlingen 1851. S. 14. (Mit Berufung auf Becker, über die Methode S. 6—8).

4) Ebend.

und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. Lesen und Schreiben, die alten Elemente der Volksschule, sind es auch heute noch, und jeder nicht hierauf abzielende Unterricht in der deutschen Sprache ist der Volksschule verderblich.

Lesen, Schreiben und Sprechenhören sind die Mittel, durch die das Volk, ohne es selbst gewahr zu werden, sich die ersten Elemente der hochdeutschen Schriftsprache aneignet. Das Lesen wird gelernt und geübt an Proben der hochdeutschen Schriftsprache, und mag die Methode sein welche sie will, lautierend oder buchstabierend, so nöthigt sie das Kind die Formen der Schriftsprache in Mund und Ohr aufzunehmen. Wir können uns hier nicht ausführlicher auf die verschiedenen Methoden des Lese- und Schreibunterrichts einlassen.[1] Eine unbedingte Entscheidung zu treffen, würde ich um so weniger wagen, da auch die einsichtigsten und erfahrensten Lehrer über den Werth der verschiedenen Methoden sich bisher nicht einigen konnten. Was ich im Folgenden über die praktische Aneignung der hochdeutschen Schriftsprache sage, wird sich mit nur untergeordneten Verschiedenheiten als Erfolg jeder verständigen Methode des Lese- und Schreibunterrichts ergeben. Nur über einen Punkt will ich mir eine Bemerkung erlauben, weil er zu einer wirklich naturgemäßen Aneignung der hochdeutschen Schriftsprache in der engsten Beziehung steht. Was nämlich die Lautiermethode betrifft, so versichern viele erfahrene und tüchtige Lehrer, daß sie weit schneller als das Buchstabieren zum Ziele führe. Ist dieß der Fall, so wird man sich dabei nur zu hüten haben, daß man nicht Forderungen mache, die der physiologischen Natur der Laute widersprechen, und noch mehr, daß man nicht durch pedantisches Stellen des Mundes, durch frazzenhaftes, aller Schönheit hohnsprechendes Hervorzwängen mißtönender Laute, durch ein aufgedrungenes, die natürliche Unbefangenheit zerstörendes Selbstbeobachten und dergleichen die Kinder zu widerlicher Ziererei verleite. Beides wird vielleicht am besten dadurch vermieden, daß man die Kinder gleich anfangs das ABC lernen läßt und dann aus den Namen[2] der Buchstaben als den einfachsten Lautverbindungen den Laut, auf den es ankommt, hervorhebt.

Woran soll nun das Lesen gelernt und geübt werden? Man hat gesagt: Was mit solcher Mühe erworben und so oft wiederholt wird wie die ersten Leseübungen, das prägt sich dem Gedächtnis so fest ein, daß nur das Beste auf diesen Vorzug Anspruch machen darf, und also lehre man das Lesen an der

1) Ueber die verschiedenen Methoden des Schreib- und Leseunterrichts vgl. Th. Hegener, Ueber den Unterricht in der Schriftsprache. Arnsberg 1843. S. 3 flg.

2) Die einfachen römischen Namen, zu denen vau, we, ypsilon und zet nicht gehören, eignen sich um so mehr dazu, weil sie sehr zweckmäßig die Liquiden und Spiranten von den Stummlauten unterscheiden, indem sie bei den ersteren den Vokal vor den bezeichneten Laut, bei den letzteren hinter denselben setzen. Vgl. die Bestimmungen der Laute in meiner Schrift: Die Aspiration und die Lautverschiebung. Leipzig 1837. S. 15. lg. und S. 96 flg.

Bibel. Allein darauf wird mit Recht erwidert: Die mechanische Mühe des ersten Leseunterrichts verleidet den Stoff, an dem das Lesen gelernt wird, und deshalb wäre es eine Entweihung der Bibel, wollte man sie hiezu gebrauchen. Das Lesen soll demnach an einem besonderen Lesebuch gelernt und geübt werden. Aber auch hier tritt uns von neuem die Frage entgegen: Soll man nun das Beste der Verekelung durch die Lesepein preisgeben, oder soll man das Beste schonen und ein Lesebuch für Volksschulen mit werthlosem Stoff füllen? Ich glaube, die Frage entscheidet sich durch richtige Theilung. Das Lesebuch ist gänzlich zu trennen von der Fibel. Die Einrichtung der Fibel wird natürlich verschieden ausfallen je nach der verschiedenen Methode des Schreib- und Leseunterrichts, welcher sie zu dienen bestimmt ist. In naturgemäßem Fortschritt aber werden auf das Lesen einzelner Wörter möglichst bald ganze Sätze folgen. In welcher Weise diese Sätze zugleich die nothwendigsten Thatsachen der Grammatik enthalten können, davon wird weiter unten die Rede sein. Jedenfalls aber dürfen sie auch ihrem Inhalt nach nicht ganz leer und werthlos sein. Unterbrochen werden diese einzelnen Sätze durch kleine zusammenhängende Erzählungen und Gedichte, deren Entzifferung dem Kinde früh den wahren Zweck und Vortheil des Lesenkönnens lehrt. Diese Stücke dürfen natürlich nicht ohne Sinn und Verstand sein, aber eben so wenig dürfen sie aus dem Besten genommen werden, was wir dem Volke zu bieten haben. Ein gewisses Mittelgut in Prosa und Versen wird hier die besten Dienste thun. Denn wir müssen immer die Möglichkeit in Anschlag bringen, daß der Inhalt des so Durchgeübten vielleicht dem Kinde für Zeitlebens verleidet wird. Die beiden Klippen, zwischen denen man bei der Auswahl hindurchzusteuern haben wird, sind Altklugheit und kindisches Wesen. An der ersteren leiden die älteren, an dem letzteren öfters die neueren Bücher dieser Art. Eine Anzahl einfacher Bibelsprüche, wie sie namentlich die Sprüchwörter Salomons darbieten, mag als ein besonderer Abschnitt am Schluß der Fibel zusammengestellt werden. An ihnen lernt dann das schon etwas geübtere Kind die höchste Bestimmung des Lesens kennen. Bibelsprüche unter die vorangehenden Abschnitte der Fibel zu mischen, ist aus mehr als Einem Grunde nicht gerathen.

Gänzlich zu trennen von der Fibel, auch äußerlich durch Druck und Format, ist das Lesebuch. Hat das Kind an der Fibel die Elemente des Lesens gelernt und eingeübt, so kommt es zur Anwendung des Gelernten. Wie dort das Lesen, so ist hier das Gelesene die Hauptsache. Die Anwendung des Lesens ist aber eine zweifache, eine *geistliche* und eine *weltliche*. Die geistliche nimmt natürlich an innerem Werth die erste Stelle ein. Die Bibel ist ohne allen Vergleich das wichtigste Lesebuch unseres Volkes. Für die *geistliche* Anwendung des Lesens tritt jedoch gleich nach Ueberwindung der Fibel der Religionsunterricht ein, mag dieser nun vom Pfarrer selbst oder mag er unter Aufsicht des Pfarrers vom Schullehrer ertheilt werden. Aber neben der *geistlichen* findet

auch für das Volk eine weltliche Anwendung des Lesens statt und diesem Bedürfnis, so weit es die Schule betrifft, soll das Lesebuch Genüge thun. Die Ansichten über die Erfordernisse eines solchen Lesebuchs mußten um so weiter auseinandergehen, da man sich öfters nicht einmal darüber klar war, daß dieß Lesebuch nicht die Aufgabe haben kann, zugleich auch der geistlichen Seite der Volksbildung zu genügen. Nicht als wollten wir ein religionsloses oder gar ein irreligiöses Lesebuch. Die Beziehungen auf die Religion, ja sogar auf die besondere christliche Confession, deren Schulen das Lesebuch bestimmt ist, sollen keineswegs vermieden oder verwischt werden. Aber darüber müssen sich die Verfasser solcher Lesebücher klar sein, daß das Volk seine geistliche Nahrung nicht aus ihren Lesebüchern, sondern aus der Bibel und dem Gesangbuch zu entnehmen hat.

Aber auch abgesehen von der Beimischung des geistlichen gehen die Ansichten über den Inhalt eines Lesebuchs für Volksschulen weit auseinander. Während die einen an die Spitze die Schönheit stellen, den poetischen Sinn im Volke wecken und erhalten wollen, fordern die andern einen Inbegriff von Kenntnissen, die dem weiteren Leben praktischen Gewinn bringen. So weit diese beiden Richtungen auseinandergehen, stimmen doch ihre besseren Vertreter darin überein, daß der Inhalt des Lesebuchs von bleibendem Werth für das Leben sein soll. Behalten wir fest im Auge, daß wir hier von der Volksschule reden, in welcher die Schüler ihren ganzen Lernbedarf für das weitere Leben einsammeln, so werden wir der Prosa wünschenswerther Kenntnisse ihren Platz neben der Dichtung nicht versagen. Einiges, wenn auch nur das Allernothwendigste, aus Natur und Geschichte soll auch der Bauer und Handarbeiter aus der Schule mitnehmen; und da die Mittel dieser Stände in der Regel nicht so sind, daß sie sich ganze Bibliotheken anschaffen können, so muß das Unentbehrlichste durch das Lesebuch geboten werden. Aber hier möchte ich mich nun entschieden für eine Ansicht aussprechen, die viele und vorzügliche Männer zu Gegnern hat. Ich bin nämlich unbedingt der Meinung, daß der eigentlich lehrhafte, — auf einem höheren Gebiet würde man sagen „wissenschaftliche“ — Theil des Lesebuchs von dem dichterischen und allgemein bildenden gänzlich getrennt werden muß.[1] Es sollen wo möglich zwei verschiedene Bücher sein.[2] Was man für die Mischung sagt: „In Beschäftigung und Erholung ist das Leben des Kindes,“[3] hält nicht

1) Dieselbe Ansicht spricht F. E. Honcamp aus in seinen Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre, Soest 1845 S. 47 flg.

2) Was den Preis betrifft, so wird sich darüber niemand Sorgen machen, der weiß, wie billig sich so massenhafte Auflagen herstellen lassen. Bei dem obigen Fall würde es sich überdieß nur um einen doppelten Einband, also um wenige Kreuzer handeln, und auch diese Mehrausgabe könnte den Aermsten durch Zusammenbinden erspart werden. Denn hier kann man ohne Schaden gleiches Format nehmen.

3) Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Württembergs. Erster Curs S. VII. Ist es doch den gereiften Männern, die dieß Lesebuch gemacht haben, auf der vorangehenden Seite

Stich. Denn nicht die Vermischung, sondern gerade die Scheidung fordert das Leben. Das verschiedene Ziel verlangt eine verschiedene Behandlung. Ein großer Theil des lehrenden Lesebuchs muß trocken und kurz sein, nur an den Hauptstellen unterbrochen durch näheres Eingehen, durch passende Bruchstücke ausgezeichneter Naturforscher und Geschichtschreiber u. s. f. Das Verdienst besteht in der Auswahl der Thatsachen. In allem, was zur Naturgeschichte und Geographie gehört, muß ohnehin die Anschauung und weitere Erläuterung das Beste thun, die kurzen Notizen des Lesebuchs können nur zum Merkzeichen des Gesehenen dienen. In der Geschichte aber werden nur die hervorragendsten Thaten des deutschen Volkes und seiner Fürsten im Lesebuch selbst eine lebendige und charakterbildende Darstellung finden.[1] Besondere Schwierigkeiten werden bei Herstellung eines solchen Lesebuchs die Perioden machen, in denen Deutschland innerlich gespalten war. Manches derartige wird in einem Lesebuch für Volksschulen gar nicht, Anderes nur ganz kurz zu erwähnen sein. Manches aber muß der eingehenderen Darstellung zugetheilt werden, nicht nur weil die Erzählung dieser Kämpfe zu den wichtigsten Abschnitten der ganzen deutschen Geschichte gehört, sondern auch weil ein Theil unsrer größten Charaktere an der Spitze der kämpfenden Parteien gestanden hat. Hier wird sich nun sehr bald die Unmöglichkeit zeigen, die großen Schicksale unsres Volkes für die Schulen aller deutschen Lande gleichmäßig darzustellen. Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Theil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigene Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt? Sollte es dem Oesterreicher unmöglich sein, die großen Eigenschaften Friedrichs des Zweiten anzuerkennen? Und würde nicht in den Augen der preußischen Jugend der geniale Eroberer und Vertheidiger Schlesiens noch gewinnen, wenn man der Kaiserin Maria Theresia und ihren tapfern Generalen Gerechtigkeit widerfahren ließe?

Ist so das Gebiet der eigentlichen Kenntnisse für den einen Theil des Lesebuchs ausgeschieden, so kann sich der andere um so freier halten von der Verirrung in das ausdrücklich Lehrhafte. Was den Inhalt dieses zweiten Theils betrifft, so ist man gegenwärtig auf dem besten Wege, seitdem man erkannt hat, daß nur das Allervorzüglichste in ein solches Buch gehört und daß dieses Vorzüglichste einerseits bei unsern großen Schriftstellern, andrerseits aber in den Schätzen zu suchen ist, die unser Volk seit unvordenklichen Zeiten schon besitzt. Nur halte man bei der Auswahl die Grenzen streng ein, die dem Verständnis

begegnet zu sagen: „Bei der Wahl zwischen gleich passenden Arbeiten verschiedener Schriftsteller über denselben Gegenstand — namentlich in Gedichten“ 2c.

1) Ich bemerke noch einmal ausdrücklich, daß hier nur von dem weltlichen Lesebuch die Rede ist. Das wichtigste Stück Geschichte, das dem Volk überhaupt mitgetheilt wird, nämlich die biblische Geschichte, gehört dem Bibellesen und dem Religionsunterricht an. S. o. S. 190; 191.

der Volksschule gesetzt sind und gesetzt sein sollen. Die Ausscheidung des specifisch Unterrichtenden, auf die wir dringen, wird diesen Theil vor einem verkehrten Streben nach einer vermeintlichen Vollständigkeit bewahren, das häufig zur Aufnahme mittelmäßiger oder ganz ungehöriger Füllstücke verleitet hat. Noch möchte ich einen Vorschlag als Anfrage an die Sachverständigen richten: Sollte es nicht zweckmäßig sein, auch in diesem Theil wieder alles Sangbare in ein besonderes Büchlein auszuscheiden? Das Volk bekäme auf diese Art zu seinen geistlichen Hauptschriften, der Bibel, dem Gesangbuch und dem Katechismus, drei kleine weltliche Bücher: ein Lehrbuch, ein Lesebuch und ein Liederbuch. Und so ohne allen Vergleich wichtiger für die unerschütterliche Grundlage aller Volksbildung die geistlichen Schriften sind, so würden doch auch diese weltlichen, gut verabfaßt, nicht ohne Frucht bleiben.

Das zweite Bindeglied zwischen dem Volk und der Schriftsprache bildet das Schreiben. Wir betrachten den Einfluß, den das Schreiben auf die Aneignung der Schriftsprache hat, abgesondert, ohne damit über die Verbindung des Schreibens mit dem Lesen im Unterricht absprechen zu wollen. Die Ausführung dessen, was wir zu sagen haben, wird sich natürlich je nach den verschiedenen Methoden des Unterrichts verschieden gestalten, aber die endliche Wirkung wird, wenn auch nicht die gleiche, doch eine sehr ähnliche sein. Zuvörderst wollen wir nun untersuchen, in welcher Art das Schreiben und der sich daran knüpfende Verkehr zwischen Lehrer und Schüler auf die Aneignung der hochdeutschen Schriftsprache hinwirkt ganz abgesehen von allem eigentlichen Betrieb der Grammatik. Erst dann untersuchen wir die Stellung der Grammatik zur Volksschule. Wir wollen damit noch nicht entscheiden, in welchem Zeitpunkt und in welcher Weise die eigentliche Grammatik in den Unterricht einzutreten hat. Aber das werden wir allerdings schon hier sagen können, daß jene überwiegend unbewußte Aneignung der Schriftsprache vorzugsweise den Charakter der einfachsten und untersten Gattung von Elementarschulen bildet. Von diesen haben wir daher auszugehen. Die erste Frage wird nun sein: Was hat der Bauer und Handarbeiter in seinem Berufsleben zu schreiben? „Gar nichts," antwortet der unbedingte Lobredner vergangener Zeiten. So schnell aber sind wir nicht fertig. Der Meister, der seine Rechnung nicht selbst schreiben kann, läuft Gefahr, der Spott und vielleicht auch der betrogene Narr seines Lehrjungen oder seiner noch schulpflichtigen Kinder zu werden. Der Bauer, der sich seine Termine im Kalender notiert, ist allemal im Vortheil gegen den, der sich auf sein Gedächtnis verlassen muß. Wer ein Gemeindeamt verwaltet, wird auch bei der vernünftigsten Einrichtung dieser Dinge bisweilen in den Fall kommen, schreiben zu müssen. Und wie viel wird in unsrer Zeit gewandert, wie viele Familien werden zerrissen, ihre Glieder oft durch weite Lande und Meere von einander getrennt! Und welche Freude es ist, wenn einmal wieder nur einige schlecht geschriebene Seiten vom Sohn oder der Tochter aus Amerika anlangen, das muß man selbst

mitangesehen haben. Dann wird man nicht mehr von der Nutzlosigkeit des Schreibunterrichts für die Volksmassen reden.

Eine weitere Frage aber ist, ob die Volksmassen, die ihren allgemein bildenden Unterricht mit der Elementarschule zu beenden pflegen, dahin gebracht werden können und sollen, regelrechtes Bücherdeutsch zu schreiben. Die Einwendungen, die man dagegen erhoben hat, sind keineswegs gering anzuschlagen, und jedenfalls wird man zugeben müssen, daß, wenn man als wirklich erreichbares Ziel der Elementarschule das regelrechte Schreiben der Büchersprache hinstellt, die bisherigen Bemühungen zur Erreichung dieses Zieles fruchtlos gewesen sind. Denn das wird man nicht läugnen können, daß der Bauer und Handwerksmann nach wie vor seine „mundartlichen Sprachfehler“ auch in sein Geschriebenes bringt und alles Eifern dagegen nichts verfangen will. Man hat deshalb den Vorschlag gemacht, das Schreiben der hochdeutschen Schriftsprache überhaupt aus den Volksschulen zu verbannen und statt dessen in jedem Theile Deutschlands die dort übliche Mundart schreiben zu lehren. Damit aber der Lehrer wisse, was er nun eigentlich zu lehren habe, müßte natürlich zuvörderst der normale Dialekt jeder Landschaft ermittelt werden. Sollte man versuchen, diesen Vorschlag in's Leben zu führen, so würde von zwei Dingen eins eintreten: Entweder das Unternehmen würde sehr bald als unausführbar scheitern, oder man würde im Lauf der Jahre an der Stelle der Einen hochdeutschen Schriftsprache ein Dutzend neuer Literatursprachen geschaffen haben. Diese neugeschaffenen Schriftsprachen würden sich aber auf ihrem eigenen Gebiet in einem ähnlichen Gegensatz finden mit der gesprochenen Mundart der einzelnen Dörfer und Städte, wie gegenwärtig die hochdeutsche Schriftsprache. Fügen wir uns also in den Gang der deutschen Geschichte und lassen der hochdeutschen Schriftsprache die Ehre, die einzige schulmäßig und zum Schreibgebrauch erlernte Form der deutschen Sprache innerhalb der Grenzen Deutschlands zu sein!

Ganz richtig aber ist der Gedanke, daß der Unterricht in der Volksschule von der gesprochenen Mundart auszugehen hat. Die gesprochene Mundart ist die eigentliche Muttersprache des Schülers, mit ihr ist er aufgewachsen, und sie ist das ursprüngliche Organ seiner Gedanken und Empfindungen.[1] Es wird deshalb die Aufgabe der Volksschule sein, den Schüler, soweit er sich überhaupt an der Schriftsprache betheiligen soll, von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüberzuleiten. Dem ganzen Zweck und Charakter der Volksschule gemäß wird dieß aber möglichst auf dem Wege praktischer Uebung zu geschehen haben. Der Volksmundart, die der Schüler aus dem elterlichen Hause mitbringt, kommt von der anderen Seite das Lesen der schriftdeutschen Bücher, das Singen der schriftdeutschen Lieder und das Hören der mehr oder weniger schriftdeutschen Predigt entgegen. Unzähligemal wird den Religionslehrer die bloße rein sachliche Erklärung nöthigen, zur Mundart seiner Schüler hinabzusteigen. Dieselben Dinge

1) Vgl. Th. Hegener in Diesterweg's Rheinischen Blättern, neue Folge Bd. 37, S. 5—27.

werden dann ohne alle Beziehung auf Sprachunterricht auch wieder schriftdeutsch ausgedrückt, und so entsteht ein Herüber und Hinüber zwischen Volksmundart und Schriftdeutsch, das den Schüler schon ohne allen besondern Sprachunterricht zu einem leidlichen Verstehen des Schriftdeutschen führt. Soll nun aber der Schüler, etwa im Religionsunterricht, selbst sprechen, so wird er sich anfänglich vollständig seiner Mundart bedienen, nach und nach aber wird er in der Unterrichtsstunde mehr und mehr Schriftdeutsches in seine Mundart mischen, schon deswegen weil die Sprüche und Lieder, die er anzuführen hat, der gelesene Text der biblischen Geschichten, die er nachzuerzählen hat, schriftdeutsch sind. Die Sprache des Confirmanden in der Religionsstunde wird sich ganz unwillkürlich von der Sprache, die er mit seinen Genossen auf der Gasse führt, unterscheiden, wenn auch in vielen Fällen nur der feinere Kenner der Volksmundart den Unterschied wahrnimmt. So lernt der Schüler nach und nach ein Stück Schriftdeutsch in einer Weise, die mit dem ursprünglichen Erlernen seiner mundartlichen Muttersprache weit mehr Aehnlichkeit hat als mit der Art, wie wir in den Schulen Lateinisch oder Griechisch lernen. In derselben Zeit geht mit dem Erlernen und Ueben des Lesens das Erlernen und Ueben des Schreibens Hand in Hand. Der Schüler schreibt die schriftdeutschen Wörter nach, die ihm der Lehrer an der Tafel vorschreibt, er kopiert nach und nach ganze vorgeschriebene Sätze, man läßt ihn vielleicht auch Sprüche und Liederverse, die er für den Religionsunterricht zu lernen hat, in ein besonders dazu angelegtes Heft aus seinen gedruckten Büchern abschreiben. So gewöhnt er sich auch von dieser Seite, zumal für das Schreiben, einigermaßen an die schriftdeutschen Formen. Soll er nun aber ohne Vorlage etwas Eigenes zu Papier bringen, so wird er stutzen und selten wissen, wie man dieß angreift. Er bedarf demnach hiezu einiger Anleitung, nicht „zum Auffinden des Gedankeninhalts,“ sondern dazu, wie man gedachte und gesprochene Worte in geschriebene Buchstaben faßt und die Gedanken, die man zu Papier bringen will, ordnet. Den einfachsten Uebergang hiezu vom bloßen Abschreiben des Vorgelegten bildet das Diktieren und das Korrigieren des Diktierten. Es versteht sich von selbst, daß man hiemit nicht zu warten hat bis zur Vollendung der oben angegebenen Uebungen. Vielmehr kann das Diktieren sehr bald mit dem Abschreiben Hand in Hand gehen. Schon bei dem Niederschreiben des Diktierten wird sich die Neigung der Kinder zeigen, die Eigenthümlichkeiten ihrer Mundart geltend zu machen. Noch weit mehr aber und in viel größerer Ausdehnung wird dieß der Fall sein, wenn man sie dann und wann etwas Eigenes, eine kleine nacherzählte Geschichte oder dergleichen zu Papier bringen läßt. Hier wird, auch abgesehen von Ungeschick und Nachlässigkeit, in unzähligen Fällen nicht so geschrieben werden, wie das Buch schreibt, sondern so, wie der Schüler spricht. Doch wird der Schüler ohne alle besondere Anweisung in der Regel nicht seinen Straßendialekt, sondern er wird die Mischung von Mundart und Schriftdeutsch schreiben, die er in der Schule zu sprechen sich ge-

wöhnt hat. An dieses Mittelding nun hat in der Volksschule der Unterricht in der Rechtschreibung anzuknüpfen. Er soll allerdings die Sprache, die der Schüler schreibt, möglichst annähern der Sprache, die er in seinen Büchern liest. Aber nicht diese regelrechte Uebereinstimmung dessen, was der Bauer und Handarbeiter schreibt, mit der Büchersprache ist die wesentlichste Aufgabe der einfachsten und elementarsten Volksschule, sondern möglichste Geläufigkeit im Schreiben überhaupt, damit nicht hinter Pflug und Ambos die edle Kunst des Schreibens gänzlich wieder vergessen werde. Um dieses praktischen Zweckes willen sind auch schon in diesen einfachsten Schulen die Kinder gegen das Ende ihrer Schulzeit zu üben im Schreiben der gewöhnlichsten Quittungen und dergleichen, am besten vielleicht nach einem Büchlein mit lithographierten Vorlagen.

Wir haben bisher gesehen, welchen Einfluß das Schreiben auf die Aneignung der Schriftsprache hat auch ohne eigentlichen Betrieb der Grammatik. Nicht ohne Grammatik. Denn schon die einfachsten Elemente des Lesens und Schreibens sind ein Theil der Grammatik, und vollends mit der Rechtschreibung, mag man dieselbe auch noch so einfach und praktisch betreiben, kommt man schon mitten in die Grammatik hinein. Wir müssen dieß gegenwärtig nach zwei entgegengesetzen Seiten hin geltend machen. Erstens denen gegenüber, welche glauben, es sei ihnen gelungen, die Grammatik aus der Schule zu verbannen, sobald nur keine besonderen Stunden für Grammatik angesetzt werden. Und zweitens denen gegenüber, die eben jene wichtigen elementaren Uebungen von der Würde der Grammatik ausschließen möchten. Beide mögen sich erinnern, daß eben diese einfachsten Elemente den ursprünglichen Begriff der Grammatik bilden. Denn woher anders hat die Grammatik ihren Namen als von den Grammata, das ist, von den Buchstaben?[1]

Aber allerdings bleibt nun noch die wichtige Frage zu untersuchen, welche Stelle der eigentliche Betrieb der Grammatik in der Volksschule einzunehmen hat. Wir behandeln diese Frage in der Art, daß wir sogleich das ganze Gebiet der Volksschule ins Auge fassen in dem oben angegebenen Sinn. Wie viel den einzelnen Arten der Volksschulen zugemuthet werden kann, was auch der einfachsten Landschule zukommt, was den entwickelteren städtischen Volksschulen vorbehalten bleiben muß, ergibt sich dann am besten aus dem Gegenstand selbst. Im voraus eine scharf begrenzte Sonderung zwischen den verschiedenen Schulen vorzunehmen. scheint um so weniger angemessen, als es eine Menge von Zwischenstufen gibt, die zwischen der einklassigen Landschule und der entwickelten Stadtschule in der Mitte liegen. Doch wollen wir an das Eine hier noch einmal erinnern, daß die höhere Bürgerschule von unseren zunächst folgenden Erörterungen noch ausgeschlossen bleibt.

1) Vgl. die spezielle Beziehung der Grammatik auf das Lesen und Schreiben bei Xenophon, Memorab. IV. 2, 20.

Wenn von dem Betreiben der Grammatik in der Volksschule die Rede ist, so wird gewöhnlich nur die Frage aufgeworfen: Was läßt sich leisten? Wie weit kann man die Schüler in der Kenntnis der Grammatik bringen? Gleichsam als verstünde sich das von selbst, daß das eigentliche und höchste Ziel aller Volksbildung ein möglichst großes Quantum grammatischer Kenntnisse sei. Aber dieß ganze Verfahren geht von eben so unrichtigen Voraussetzungen aus, wie das Ziel, das man dabei ins Auge faßt, ein verkehrtes ist. Trotz aller Versicherungen des Gegentheils, die seit dem Erscheinen von Beckers grammatischen Schriften üblich geworden sind, handelt man doch immer noch so, als wäre die zur Schule schon mitgebrachte Muttersprache der Kinder an sich etwas werthloses oder doch sehr gleichgültiges, der eigentliche Werth aber liege in der grammatischen Erkenntnis. Der größte Theil dieser oft sehr wohlmeinenden Schulleute hat keine Ahnung davon, daß man durch einen verkehrten Betrieb der Grammatik gerade das schönste Gut des Volkes, seine freie, einfache, natürliche Sprache verderben und zerstören kann. Am meisten aber ist zu beklagen, daß öfters selbst solche Männer, die einen feinen und richtigen Sinn für das Wesen des Volkes haben, von der allgemeinen Strömung hingerissen auf ein Ziel lossteuern, das ihnen bei klarer Ueberlegung selbst verwerflich erscheinen muß.

Wollen wir einen richtigen Begriff bekommen von dem, was wir geben, und von dem, was wir nehmen durch den schulmäßigen Betrieb des Deutschen, so müssen wir ausgehen von der Sprache des Volkes, wie sie ohne absichtliche Erlernung besteht. Wir finden diese Sprache in den deutschen Volksmundarten. In ihnen nur ein verderbtes Schriftdeutsch zu sehen, ist ein von der Wissenschaft längst beseitigter Irrthum. Sie stellen uns vielmehr die unbewußte natürliche Fortbildung der Sprache dar. Alle wirklichen Kenner wissen die eigenthümlichen Vorzüge der Mundarten zu rühmen, wenn sie auch der Schriftsprache über alle den Preis zuerkennen. In diese natürliche Fortpflanzung und Fortbildung der Sprache greift nun der schulmäßige Betrieb der Muttersprache gewaltsam ein. Wir haben bereits gesehen, daß ein solcher Betrieb unumgänglich nothwendig geworden ist durch das Aufkommen der Schriftsprache,[1] und ich bin weit entfernt, die hohen Vortheile, die in der Ausbildung der Schriftsprache gegeben sind, zu verkennen. Aber das dürfen wir uns nicht verbergen, daß die Ausbreitung der Schriftsprache insbesondere durch die Schulen den Volksmundarten immer mehr Boden abgewinnt. Einzelne Mundarten sind bereits so gut wie ausgestorben.[2] Aus anderen weicht immer mehr gerade das Eigenthümliche. Selbst solche Mundarten, die der Schriftsprache am fernsten stehen, beginnen bereits, stellenweise derselben zu weichen.[3] Gewaltsam Einhalt thun wird man

1) S. o. Zweites Buch, Kap. 2.

2) Vgl. Firmenich, Germaniens Völkerstimmen Bd. I. Vorr. S. I.

3) Zu allem diesem findet man vielfache Belege in Frommanns sehr empfehlenswerther Zeitschrift: Die deutschen Mundarten.

diesen fortgesetzten Eroberungen der Schriftsprache weder können noch dürfen. Denn seitdem die viel reichere und in ihrer Art vollendetere Schriftsprache da ist, scheint ihre umgestaltende Einwirkung und ihr wenigstens theilweiser allmählicher Sieg über die bisherigen Volksmundarten im Laufe der Natur zu liegen. Wohl aber ist es unsre Pflicht, den unvermeidlichen Kampf zwischen der Schriftsprache und den Volksdialekten nicht in einen rohen Vertilgungskrieg ausarten zu lassen. Gewaltsam stützen können wir die Volksmundarten freilich nicht, aber wir sollen sie auch nicht gewaltsam angreifen und ihnen neben der Schule ihr Dasein gönnen, so lange und in so weit sie es zu behaupten vermögen. In der Schule haben wir allerdings nur die Schriftsprache zu lehren, aber wir sollen dieß in einer Weise thun, welche die Volksmassen mit schonender Hand von ihrer angestammten Mundart zur Schriftsprache hinüberleitet. Gelingt uns dieß, so dürfen wir hoffen, daß auch die Schriftsprache in dem Umfang, in dem es sein soll und kann, ein natürliches Eigenthum des Volkes werden wird. Ueberspringen wir aber die von der Natur gesteckten Grenzen, so rauben wir dem Volk seine natürliche, angestammte Sprache, in der es sich frei und sicher bewegt, und zwingen ihm dafür eine Sprache auf, die ihm fremd und widernatürlich bleibt.[1]

Wir haben im vorigen Kapitel nachgewiesen, daß nicht die theoretische Erkenntnis der Sprache und ihrer Gesetze, sondern die praktische Erlernung der Schriftsprache und ihrer Formen die Aufgabe der untern Schulen ist. Wenn wir nun die Benutzung einer richtigen Theorie für diese praktischen Zwecke keineswegs ausschließen, so könnte es dem oberflächlichen Blicke scheinen, als sei hier kein wesentlicher Unterschied. Der Unterschied ist aber in der That ein sehr wesentlicher. Fürs erste ist uns durch unsren praktischen Gesichtspunkt für die

1) Ich habe in einer früheren Anmerkung Stellen aus K. F. Beckers Schriften angeführt, in denen das Richtigere sich geltend macht. Ich will nicht unterlassen, an dieser Stelle einige von Beckers Anhängern namhaft zu machen, die in rühmlicher Weise gerade diese Seite von Beckers Ansichten ausgebildet haben. Vor allen habe ich hier zu erwähnen F. C. Honcamp, dessen Vollständige Anleitung zu elementarischen Sprachübungen und zum Elementarunterricht in der Sprachlehre, 2te Aufl. Soest 1848, so wie seine Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre, Soest 1845, viele richtige und beachtenswerthe Bemerkungen enthalten. Später hat dann Honcamp ein besonderes Lehr- und Uebungsbuch für den Sprachunterricht in niederdeutschen Landschulen (Soest und Olpe 1851) herausgegeben. Viel treffendes findet sich auch in Honcamps Abhandlung über volksthümliche Darstellung, in Herrigs Archiv Bd. 16, 1854, S. 293—323. An Honcamp schließt sich an, jedoch in selbständiger Weise, dessen Schüler Th. Hegener. Er schrieb auf Honcamps Veranlassung das sehr lesenswerthe kleine Buch: Ueber den Unterricht in der Schriftsprache. Arnsberg 1843. Dann: Der Schreib- und Leseschüler in niederdeutschen Volksschulen. 1. Thl. 3te Aufl. Arnsberg 1849; 2. Thl. 1850. Wenn ich auch weiterhin diesen Männern in wesentlichen Punkten entgegentreten muß, so glaube ich doch, gemeinsamen Boden unter den Füßen zu fühlen, und kann den Wunsch nicht unterdrücken, daß eine endliche Verständignng möglich sein möchte. Wie gerade das Niederdeutsche auf eine Vereinfachung des Sprachunterrichts hindrängt, darüber spricht sich sehr nachdrücklich aus H. Burgwardt in seiner Fibel für die niederdeutsche Jugend. Altona 1855.

Behandlung des Theoretischen eine bestimmte Grenze gegeben, die gänzlich fehlt, wenn man das vollkommene theoretische Verstehn der Sprache zur Aufgabe des Volksschulunterrichts macht. Die seichteren unter Beckers Nachfolgern merken hievon nichts, weil sie in der dürftigen Weisheit, die sie der Schuljugend mittheilen, das vollkommene Verständnis der Sprache zu besitzen glauben. Den begabteren und tieferen auch unter Beckers Schülern aber macht gerade dieser Punkt nicht wenig zu schaffen. Einerseits erkennen sie wohl, daß ein vollkommenes Verständnis der Sprache nur Sache einer wirklich wissenschaftlichen Behandlung sein kann, und andrerseits sagt ihnen ihr gesunder praktischer Blick doch, daß eine wissenschaftliche Behandlung dieser Art nicht in die Volksschule gehört. So suchen sie sich, wie es eben gehen will, durch diesen Widerspruch hindurchzuwinden.[1] Zweitens aber zeigt uns unser praktisches Ziel auch den richtigen Weg und bewahrt uns vor der unglaublichen Verkehrung des natürlichen Unterrichtsganges, den wir bei Becker finden. So soll, wie wir gesehen haben, nach Becker der Schüler die hochdeutsche Schriftsprache schon inne haben, bevor der grammatische Unterricht seinen Anfang nimmt. Bei uns aber ist es gerade die Erlernung der hochdeutschen Schriftsprache, welche sich der grammatische Unterricht zum Zweck setzt.

Sollte jemand unser Ziel für zu geringfügig und unter der Würde der Volksschule halten, so geben wir ihm Folgendes zu bedenken: Gewiß ist es um die Theorie der Zahlen eine schöne Sache, und ihre Ergründung ist sicherlich eine der würdigsten Aufgaben des menschlichen Verstandes. Aber nimmt man etwa die Theorie der Zahlen deshalb in den Plan der Volksschule auf, weil sich an derselben der Verstand bilden läßt? Oder ist die Sache nicht vielmehr die: Kenntnis der vier Species und einiger anderen Rechnungsarten ist den Ständen unentbehrlich, die ihre Bildung in der Volksschule erhalten, und die Erlernung dieser unentbehrlichen Rechnungsarten weiß eine richtige Methode so einzurichten, daß sich zugleich der Verstand der Schüler an diesem Unterrichtszweige schärft und bildet. In ähnlicher Weise ist uns die Erlernung der hochdeutschen Schriftsprache, so weit ihre Aneignung im Bereich der Volksschule liegt, Ziel, und an dieser Erlernung mag eine vernünftige Methode die Geisteskräfte der Schüler üben.

In welchem Umfang und in welcher Weise ist nun aber die Erlernung der hochdeutschen Schriftsprache Aufgabe der Volksschule? Hier muß ich zurückkommen auf meine frühere Behauptung: Lesen und Schreiben sind das Ziel der Volksschule, und in ihrem Dienst steht der Betrieb der Grammatik. Der Zweck des Lesens ist das Verstehen der hochdeutschen Bücher, die dem Volke bestimmt sind; das endliche Ziel des Schreibens die schriftdeutsch richtige Aufzeichnung der

1) Den Beleg zu dem Gesagten bietet Honcamp. Man vergleiche z. B. in dessen Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre S. 22 mit S. 10.

Dinge, deren schriftliche Wiedergabe das Leben verlangt. Das Verstehen der hochdeutschen Bücher ist aber hier in seinem einfachen, ursprünglichen Sinn zu nehmen, in dem Sinn, in welchem Homer seine eigenen Gedichte verstanden hat, nicht in dem, in welchem er sie nicht verstanden hat. Er wußte nämlich recht wohl, was er sagte, aber er hätte von keinem einzigen seiner Sätze grammatische Rechenschaft geben können. An und für sich betrachtet ist also Grammatik zu einem solchen Verstehen durchaus nicht vonnöthen. Sie wird es erst oder kann es doch werden dadurch, daß das Gelesene nicht die eigentliche Muttersprache des Schülers ist, sondern ein von dessen Mundart unterschiedenes Schriftdeutsch. Natürlich wird aber auch hier die Grammatik eine ganz verschiedene Stellung einnehmen, wenn man jenes einfache Verstehen des Gelesenen zum Ziel nimmt, zu dessen Erreichung die Grammatik als Hülfsmittel zu dienen hat, als wenn man die grammatische Zergliederung als solche zum Zweck des Lesens macht. Wir können aber erst dann auf diesen Punkt näher eingehen, wenn wir die Stellung der Grammatik zum Schreiben untersucht haben.

Was ist die Aufgabe der Volksschule in Bezug auf das Schreiben? Die erste und elementarste Aufgabe wird die sein, daß überhaupt mit einiger Geläufigkeit schreiben gelernt wird. Auch diese unterste Stufe enthält, wie wir gesehen haben, schon eine praktische Einführung in die Schriftsprache und ein sehr wesentliches Stück Grammatik. Der eigentliche Betrieb der Grammatik tritt aber erst ein mit der Forderung, daß der Schüler Sicherheit im Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache bekommen soll. Denn dazu muß er wissen, was in der Schriftsprache richtig und was falsch ist, und dieß erfährt er aus der Grammatik. Diese Kenntnis dessen, was der Schriftsprache angemessen ist und was nicht, ist ein weiterer Fortschritt des Verstehens, aber von einem vollkommenen Verstehen der Sprache und ihrer Verhältnisse ist sie sehr weit entfernt. Und selbst diese Art von Kenntnis findet ihre naturgemäße Grenze in ihrem Zweck. Sie hat es nämlich nicht auf Vollständigkeit abgesehen, sondern sie beschränkt sich auf die Dinge, die zum richtigen Schreiben unentbehrlich sind. Dahin gehört aber vor allem die richtige Wiedergabe der Laute (Orthographie) und die Richtigkeit in der Beugung der Wörter (Formenlehre). Von diesen Theilen der Grammatik ist deshalb jedenfalls ein elementarer Ueberblick zu geben. Natürlich wird er nur die Hauptsachen enthalten, während vieles einzelne der gelegentlichen Besprechung verbleibt. Ein solcher Ueberblick muß aber gegeben werden, damit man bei der Besprechung und Einübung des Einzelnen, da wo sich letztere als nothwendig zeigt, darauf Bezug nehmen kann. Einüben wird man natürlich nur das lassen, was der Schüler nicht ohnehin schon mit Sicherheit handhabt, weil er es aus seiner Mundart mitbringt. Doch wird der praktische Zweck auch bei diesen Uebungen den nöthigen Unterschied zwischen dem näher und dem ferner Liegenden an die Hand geben.

Was die Syntax betrifft, so ist von verschiedenen Seiten hervorgehoben

worden, daß gerade in ihr sich ein wesentlicher Unterschied zwischen der Schriftsprache und den Mundarten findet.[1] Die Mundarten bewegen sich in viel einfacheren Satzbildungen als die Schriftsprache. Sehr viele von den künstlicheren Satzgefügen der letzteren, so wie ein Theil ihrer Konjunktionen ist der Volksmundart fremd. Die angeführten Thatsachen sind richtig. Denn wenn auch in Bezug auf Satzbildung und syntaktische Ausdrucksformen eine große Mannigfaltigkeit unter den einzelnen Mundarten besteht, so finden doch die obigen Bemerkungen auf alle eigentlichen Volksmundarten Deutschlands mehr oder weniger Anwendung. Aber die Folgerungen, die man aus jenen Thatsachen für den Volksschulunterricht gezogen hat, waren irrig, weil man das praktische Ziel dieses Unterrichts aus den Augen verlor. Stellt man das vollständige Verstehen der Schriftsprache und ihrer Verhältnisse im grammatisch begrifflichen Sinn als Ziel hin, so hat der syntaktische Unterricht in der Volksschule dieselben Grenzen wie auf der Universität. Die Syntax in der Volksschule hat aber eine ganz andere Aufgabe. Sie dient vor allem dem Schreiben, und hier hat sie nicht etwa den Zweck, der großen Menge den Gebrauch künstlicher und verschlungener Satzbildungen anzulehren, sondern ihre Aufgabe ist, an den Satzbildungen, deren das Volk sich ohnehin bedient, nur gerade so viel zu ändern als die Uebereinstimmung mit der Schriftsprache verlangt. Dahin gehört also erstens die Konstruktion der Wörter, wenn die Mundart von der Schriftsprache abweicht, und zweitens die Beseitigung solcher Satzbildungen, welche der Schriftsprache fremd sind, und ihre Ersetzung durch die entsprechenden schriftdeutschen. Damit ist den Bedürfnissen des Volkes in Bezug auf das Schreiben der hochdeutschen Schriftsprache Genüge gethan. Denn wer das angegebene Ziel erreicht, der schreibt ein in syntaktischer Beziehung tadelloses Schriftdeutsch; dagegen ist die Einübung künstlicher und verschlungener Satzbildungen, welche der Sprache des Volkes fremd sind, für das Schreiben nicht nur überflüssig, sondern geradezu verderblich. Es ist kaum zu begreifen, wie man einerseits behaupten kann, daß diese Formen der volksthümlichen Darstellung widerstreiten, und andrerseits doch fordern, daß das Volk selbst sich ihrer bedienen und dazu ausdrücklich angeleitet werden soll. Von den verderblichen Folgen dieser Bemühungen kann man sich leicht überzeugen, wenn man sich nach den Früchten solcher Stilbildung umsieht. Der bei weitem größte Theil der falschen und oft lächerlichen Satzbildungen, die wir jetzt so häufig in Briefen von Handwerkern und Landleuten finden, gehört in die Klasse dieser angelernten Konstruktionen. Und bringt es ja einer durch jahrelange Uebungen im Sätzebilden dahin, sich dieser künstlicheren Ausdrucksformen mit ziemlicher Richtigkeit zu bedienen, so geht ihm meist unter dem schwerfälligen Rüstzeug die ganze Frische der Auffassung und der Darstellung verloren. Die köstliche Unmittelbarkeit, die uns auch an den schriftlichen Aeußerungen unverkünstelter Menschen

1) Vgl. besonders die oben angeführten Schriften von Honcamp und von Th. Hegener.

erfreut, ist dahin, und an ihre Stelle tritt der lahme Gang eines mittelmäßigen Zeitungsartikels.

Für das Verstehen des Gelesenen aber hat die Volksschule die Einübung des künstlichen Satzbaus nicht nöthig. Denn erstens soll sich eben der, welcher für das Volk schreibt, der Einfachheit befleißigen; und zweitens wird das wirklich Unentbehrliche sich leicht an einen richtig geleiteten Leseunterricht anschließen. Die wiederholte Uebersetzung künstlicher Satzbildungen in die bekannten einfacheren wird in den meisten Fällen genügen. Was das Verständnis betrifft, nimmt ja überhaupt die Uebung des Lesens für die Schriftsprache eine ähnliche Stellung ein wie das Sprechenhören für das erste Erlernen der mütterlichen Mundart. Unzählige Dinge machen sich hier von selbst durch das Wechselverhältnis von Inhalt und Form.

Bei der Benutzung des Lesens für die Erlernung der Sprache hat man aber zwei Dinge wohl auseinanderzuhalten, nämlich die Einübung der sprachlichen Formen für das Schreiben und die Erklärung sprachlicher Schwierigkeiten für das Verständnis des Gelesenen. Dadurch daß man diese beiden Dinge vermischt und verwechselt hat, ist man bei den wohlgemeinten Vorschlägen zu einer ausgiebigen Benutzung des Lesebuchs für den Sprachunterricht auf unglaubliche Irrwege gerathen. Man behandelt Grimmsche Märchen oder Uhlandsche Lieder als wären sie dazu da, Uebungen im Deklinieren oder im Sätzebilden an ihnen anzustellen.[1]

Die Einübung der Grammatik, so weit sie zum Behuf des Schreibens nöthig ist, hat an besonders hiezu bestimmten Sätzen und Lesestücken stattzufinden. Und hier knüpfen wir wieder an das an, was wir oben über Fibel und Lesebuch gesagt haben. Wir wünschten nämlich auch äußerlich die Sätze und Lesestücke, an denen man ausdrücklich die Grammatik übt, ganz getrennt von dem Lesebuch, das man um seines Inhalts willen liest. Dieselben Lesestücke, die in der Fibel auf der früheren Stufe zur Erlernung des Lesens gedient haben, könnten auf

1) Das „Deutsche Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen mit sachlichen und sprachlichen Erklärungen nebst vielfachen Andeutungen zu einem praktischen Unterricht in der Deutschen Sprache von Joseph Kehrein“ gibt zu Grimms Aschenputtel neben vielen ähnlichen folgende Anmerkungen: „Einem reichen Manne, dem wurde seine Frau krank (Wie läßt sich dieser Satz noch anders ausdrücken? Gieb Subjekt, Prädikat und Copula des Satzes an. Gramm. §. 154. 156.) — Das arme Stiefkind (Von dem althochd. Stiufan = berauben. Was ist also Stiefkind? Was Stiefvater?) — Aschenputtel gieng zu seiner Mutter Grab (Darf es bei Umstellung der Wörter zu heißen? Gramm. §. 219.) — Allemal kam ein Vöglein auf den Baum, und das Vöglein warf ihm herab, was es nur wünschte (Welche Wörter könnten in diesem Satze fehlen?) — Mit Silber und Seide ausgestickte Pantoffeln (Löse den Satz in einen Relativsatz mit welcher auf. Gramm. §. 321.) — Ein trübes Oellämpchen brannte (War eigentlich das Oellämpchen trüb?) rc. rc. Und das nennt der Recensent in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (Berlin 1853, S. 719) die „lebendige, anregende Lehrweise des Herausgebers!“ Daß eine solche Behandlung auf das eigentliche Hauptlesebuch der protestantischen Schulen, auf die Bibel, übertragen, ein wahrer Frevel sein würde, fühlt jedes tiefere Gemüth von selbst.

der späteren zur Einübung der Grammatik verwendet werden.[1] Zu diesem Behuf müßten die Sätze und Lesestücke der Fibel so gewählt und geordnet werden, daß sie in Uebereinstimmung stünden mit der kleinen Grammatik, die man den Schülern auf der zweiten Stufe des Unterrichts in die Hände gibt. Eine solche Grammatik hat sich natürlich auf den mäßigsten Umfang zu beschränken und nur das wirklich Unentbehrliche aufzunehmen.[2] Findet man aber eine solche Benutzung der Fibel nicht genügend oder glaubt man, jene beiden Zwecke bei der Anordnung der Sätze und Lesestücke nicht gehörig vereinigen zu können, so mag man den Kindern außer dem grammatischen Leitfaden noch ein besonderes kleines Buch mit Sätzen und Lesestücken zur Einübung der Grammatik in die Hand geben. Jedenfalls aber hat diese Art von Benutzung dem eigentlichen Lesebuch fern zu bleiben. Denn sie richtet hier zwiefachen Schaden an. Erstens zerstört sie den Eindruck der trefflichsten Sachen und verdirbt die Freude daran; und zweitens führt sie die Schüler gänzlich in die Irre darüber, wie man lesen muß und worauf es beim Verstehen des Gelesenen ankommt. Sprachliche Erklärungen haben hier schlechterdings nur da einzutreten, wo das Verständnis des Gelesenen, und zwar das Verständnis im einfachsten Sinn des Worts es erfordert.

Ich habe in dem Voranstehenden nicht einen Lehrgang des deutschen Sprachunterrichts gegeben, sondern nur Andeutungen über Ziel und Methode desselben. Sein Ziel vollständig erreichen wird man bei jeder Methode, sei sie welche sie wolle, nur in den seltensten Fällen. Aber eben deswegen ist auch der Weg zum Ziele durchaus nicht gleichgültig. Wir haben ihn so zu wählen gesucht, daß wir auf möglichst einfache Weise von der Mundart zur Schriftsprache hinüberleiten. Auch in dieser wollen wir dem Volke die Einfachheit und Natürlichkeit bewahren, die seinem Wesen entspricht. Das Ziel der entwickelteren, zumal städtischen Volksschule ist auch uns korrektes Hochdeutsch. Wird aber dieß Ziel nicht vollständig erreicht, sondern mischen sich fort und fort einzelne mundartliche Ausdrücke und Wendungen auch in die schriftlichen Aeußerungen der großen Massen, so wird der wahrhaft Gebildete daran keinen Anstoß nehmen. Wohl aber wird ihn die Verschrobenheit anwidern, die sich der kunstreicheren Büchersprache bedienen möchte, ohne es doch zu vermögen

1) Natürlich nicht die Bibelsprüche im letzten Abschnitt der Fibel.

2) In dem äußerlichen Umfang etwa wie es die Kleine Deutsche Sprachlehre von H. Bohm und W. Steinert, 8. Aufl. Berlin 1857, thut. Am Inhalt dieses übrigens recht geschickten kleinen Buchs würden wir freilich nach unsern Ansichten manches anders wünschen.

Viertes Kapitel.

Das Deutsche im Schullehrerseminar.

Die Behandlung des Deutschen in den Seminaren, in welchen die Lehrer für die Volksschulen gebildet werden, steht natürlich in engster Beziehung zu der Behandlung des Deutschen in den Volksschulen selbst. Nach den Ansichten, die man über den deutschen Unterricht in der Volksschule hat, werden sich auch die Ansichten richten, die man sich über den Betrieb des Deutschen auf Seminaren bildet. Wir müssen deshalb bei den folgenden Erörterungen voraussetzen, daß dem Leser das gegenwärtig ist, was wir im dritten Kapitel über den deutschen Unterricht in der Volksschule gesagt haben. Aber so sehr auch der Betrieb des Deutschen im Schullehrerseminar bedingt ist durch den Betrieb des Deutschen in der Volksschule, so ist er dennoch wesentlich davon verschieden, und zwar nicht bloß dem Maß nach, sondern auch der Art nach.

Die erste Forderung an den Schullehrer ist natürlich, daß er das selbst können soll, was er seinen Schüler zu lehren hat. Haben wir nun als endliches Ziel der Volksschule hingestellt, daß ihre Schüler richtiges Hochdeutsch schreiben sollen, so müssen wir zuvörderst dieselbe Forderung an den Lehrer selbst stellen. Diese Forderung wird jetzt bisweilen so geringschätzig behandelt, als sei es unter der Würde des Schullehrerstandes, ihrer auch nur Erwähnung zu thun. Die Wahrheit ist jedoch, daß man auch auf dem Schullehrerseminar diese Forderung nur als Zielpunkt aufstellen kann. Wollte man unverbrüchlich auf ihrer Erfüllung bestehen, so würde man bei weitem nicht Leute genug bekommen, um die vorhandenen Schulstellen zu besetzen. Man wird nicht läugnen wollen, daß Preußen in den letzten Menschenaltern ganz besonders thätig gewesen ist für Hebung seiner Volksschulen und ihres Lehrstandes. Und doch hat auch in Preußen eine nähere Untersuchung noch in neuerer Zeit ergeben, daß es in Einer Provinz bei keinem Seminar erreicht werden konnte, daß die deutschen Arbeiten der Abiturienten „frei von orthographischen, Interpunktions- und sprachlichen Fehlern" hergestellt wurden.[1] Was ein anderes deutsches Land betrifft, so kann ich aus eigener Erfahrung hinzufügen, daß ein Schullehrer, dem beim Abgang vom Seminar die erste Note ertheilt und später von den Schulinspektoren mit immer neuen Lobeserhebungen bestätigt worden war, in seinen eigenen deutschen Ausarbeitungen grobe sprachliche Schnitzer machte. Wir wollen also die Forderung

1) Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständniß der drei Preußischen Regulative, herausgegeben von F. Stiehl, Berlin 1855, S. 89. — Ich bemerke, daß das obige Prüfungsergebnis nicht etwa eine Folge der viel genannten Regulative sein konnte, da es vor deren Einwirkung fällt.

des regelrechten Schreibens nicht zu gering anschlagen, sondern froh sein, wenn sie auch nur annäherungsweise erfüllt wird.

Aber allerdings würde man die Aufgabe des Schullehrerseminars gänzlich verkennen, wenn man glaubte, sie unterscheide sich nicht wesentlich von der Aufgabe der Volksschule. Der Volksschüler lernt die hochdeutsche Schriftsprache, um sie zu gebrauchen; der Seminarist, um sie zu lehren. Durch dieß verschiedene Ziel ist nothwendig auch eine verschiedene Behandlung geboten. Denn wenn auch die sprachliche Bildung des Präparanden und Seminaristen einen ähnlichen Weg zu nehmen hat wie die des Volksschülers, so hat doch für den ersteren die Grammatik selbst eine ganz andere Bedeutung als für den letzteren. In wie weit der Volksschüler in seinem weiteren Leben als Landmann oder Handwerker von der Grammatik Rechenschaft zu geben weiß, ist meist eine sehr untergeordnete Sache. Das wesentliche für ihn ist, daß er von der Sprache den rechten Gebrauch zu machen weiß. Dagegen muß der Schullehrer allerdings auch von der Grammatik und ihren Regeln Rechenschaft geben können. Das gehört zu den nothwendigen Erfordernissen seines Lebensberufs. Ohne daß wir also den Schullehrer zum Gelehrten machen wollen, dürfen wir doch nicht außer Acht lassen, daß die Grammatik selbst, das heißt die Theorie der Sprache, in der Bildung des Schullehrers eine ganz andere Stellung einnimmt als in der des Volksschülers.

Sollen wir nun näher angeben, in welcher Art die deutsche Grammatik mit dem Seminaristen zu behandeln ist, so tritt uns eine große Schwierigkeit entgegen. Offenbar nämlich darf von dem Lehrer der entwickelten Stadtschule, wenigstens von dem der oberen Klassen, ein höherer Grad von Ausbildung gefordert werden als von dem Lehrer der einklassigen Landschule. Darüber aber, wie diese Unterscheidung praktisch zu erreichen sei, gehen die Meinungen sehr auseinander. Manche wollen die Bildung des Lehrers an den oberen Klassen städtischer Schulen als Ziel für den ganzen Schullehrerstand hinstellen. Andere wollen im Gegentheil die öffentlichen Seminare auf die nothwendige Bildung des Landschullehrers beschränken und es den einzelnen Begabteren oder durch die Umstände Begünstigten überlassen, sich für den Dienst an der mehrklassigen Stadtschule die nöthige Befähigung zu erwerben. Man wird jedoch nicht umhin können, auch für den Bedarf der Stadtschulen in regelmäßiger Weise zu sorgen, entweder durch Errichtung höherer Kurse an den gewöhnlichen Seminaren oder durch besondere Seminare zur Bildung von Lehrern an den oberen städtischen Schulklassen. Unter allen Umständen aber wird man darauf zu achten haben, daß über der weiter geförderten Bildung nicht das Ziel des Schullehrers, nämlich der Dienst an der Volksschule vergessen werde.

Was die sprachliche Bildung der Präparanden betrifft, so wird sie im Wesentlichen der Bildung ähnlich sein, die eine gute städtische Volksschule gibt. Wo der Präparand seine sprachliche Bildung nicht auf einer vollständigen Volksschule

erwerben kann, da wird sich doch sein Lehrgang nicht weit von dem der Volksschule entfernen dürfen, weil er das an sich selbst durchmachen soll, was er später zu lehren hat. Was aber schon seine Präparandenjahre und noch weit mehr sein Seminarleben von der Volksschule unterscheidet, ist, daß er das, was die Volksschüler bloß lernen, zugleich auch als Gegenstand des Lehrens kennen lernt. Dieß erfordert aber erstens Kenntnis und Uebung im Unterrichten und zweitens eine tiefer gehende Auffassung des Lehrgegenstandes selbst. Auch der Schullehrer kann es nicht auf Erforschung der Sprache absehen. Denn dazu gehören Kenntnisse und eine Vorbildung, die ihm gebrechen. Wohl aber muß er nach seinem Bildungsgrad eine möglichst richtige Vorstellung von der Sprache haben. Denn man täusche sich nur nicht. Irgend eine Vorstellung macht sich jeder von dem, womit er sich so anhaltend zu beschäftigen hat wie der Schullehrer mit der Sprache; und gibt man ihm keine richtige, so macht er sich eine falsche. Eine richtige Vorstellung von der Sprache ist aber nur auf geschichtlichem Wege zu gewinnen. Der Betrieb der deutschen Sprache im Schullehrerseminar muß deshalb auf die geschichtliche Entwicklung derselben Rücksicht nehmen. Ich zweifle nicht, daß diese Ansicht Widerspruch von den verschiedensten Seiten erfahren wird, und ich gebe von vorn herein zu, daß sie großen Mißverständnissen ausgesetzt ist. Aber ich glaube auch, daß sie, richtig aufgefaßt, sich nach allen Seiten hin rechtfertigen läßt. Zuvörderst erkläre ich, daß ich nicht das Studium des Mittelhochdeutschen oder irgend einer älteren germanischen Sprache in das Schullehrerseminar einführen will.[1] Sondern was ich im Auge habe, ist nur, daß die Grammatik unserer neuhochdeutschen Schriftsprache im Seminar mit Rücksicht auf die Geschichte der deutschen Sprache betrieben werden soll. Auch hiegegen wird die Befürchtung geltend gemacht werden, daß dieß nur Dünkel in den Köpfen der Seminaristen erwecken werde wie alle „Halbwisserei“. Aber hier muß ich mir eine allgemeine Bemerkung erlauben. Nicht das Maß des Wissens hat einen Theil unserer Schullehrer mit Dünkel erfüllt, sondern die Art und die Behandlung desselben. Man hat ihnen einen seichten Auszug aus allerlei Wissenschaften mitgetheilt und ihnen dann zu verstehen gegeben, daß sie damit nun die Hauptsache haben. „Was die studierten Herren sonst noch treiben, hieß es, das ist gelehrter Kram, der euch freilich unzugänglich, aber auch ohne Werth ist.“ Das hat die lächerliche Aufgeblasenheit erzeugt, die alle tiefere Wissenschaft verachtet und, wenn sie könnte, wie sie wollte, uns in die Barbarei einer ausgeebneten oberflächlichen Mittelmäßigkeit stürzen würde. Gerade die entgegengesetzte Wirkung wird es haben, wenn man den Volksschullehrer an einzelnen Stellen und nur da, wo es hingehört, in die wirklichen Elemente der Wissenschaft blicken läßt. Geht ihm dabei die Einsicht auf, daß das, was er zu be-

1) Prinzipiell würde übrigens auch dagegen nichts einzuwenden sein. Praktisch aber wird es sich schwerlich machen lassen.

greifen und zu erlernen im Stande ist, nur die ersten Anfangsgründe dessen sind, was der wirkliche Gelehrte zu bewältigen hat, so wird gerade der bessere Kopf Respekt vor der Wissenschaft bekommen. Es ist aber gar keine gleichgültige Sache, daß ein so wichtiger und achtbarer Stand wie der der Schullehrer sich nicht bloß murrend der Gewalt fügt, sondern mit innerer Achtung auf die blickt, die ihm an Bildung und Lebensstellung übergeordnet sind.[1] Natürlich wird sich das Heranziehen der Sprachgeschichte in sehr bescheidenen Grenzen zu halten haben.[2] Es würde aber die Berücksichtigung der Sprachgeschichte bei der Behandlung der deutschen Grammatik auf Schullehrerseminaren nach zwei Seiten hin heilsame Folgen haben. Erstens wird der Lehrer auf diesem Wege die richtige Ansicht über das Verhältnis der Schriftsprache, die er lehrt, zur Volksmundart, die er bei seinen Schülern vorfindet, gewinnen; und zweitens wird er vor dem Wahn bewahrt bleiben, daß Alles, was nicht mit unsrer jetzigen Schriftsprache übereinstimmt, deswegen roh und an sich tadelhaft sei. Dieß ist aber schon deswegen von großem Werth, weil die wichtigsten religiösen Bücher des Volkes, Luthers Bibelübersetzung und das Gesangbuch, bisweilen jetzt nicht mehr übliche Sprachformen bieten.[3]

Das wäre natürlich auf alle Weise zu verhüten, daß nicht durch diese Hereinziehung der Sprachgeschichte die eigentliche Hauptaufgabe des Schullehrers, nämlich die Sicherheit in der jetzt gültigen Schriftsprache, beeinträchtigt würde. Es würde dieß aber bei richtiger Behandlung wohl kaum zu befürchten sein. Denn auf die Erlernung und Einübung der jetzigen Schriftsprache würde ja der unermeßlich größere Theil der Zeit und Kraft des Seminaristen verwendet. Auf sie bezöge sich nicht nur die eigentliche Aufgabe der sprachlichen Unterrichtsstunden, sondern auch die Anweisung zum Lehren, die einen Hauptheil der Seminarbildung ausmacht. Auf diese letztere wichtige Seite brauchen wir uns deshalb hier nicht näher einzulassen, weil eine Anweisung im Einzelnen außerhalb unseres Zweckes liegen würde, die nöthigen Gesichtspunkte aber sich aus unsrem Abschnitt über die Volksschule von selbst ergeben. Nur auf Eins möchten

1) Es ist bei dieser Ueberordnung natürlich nur von der geistigen Bildung und der äußeren Stellung die Rede. Der sittliche Werth des Menschen ist davon unabhängig. Was die äußere Lage der Schullehrer betrifft, so sind jetzt wohldenkende Männer aller Parteien darüber einverstanden, daß sie an vielen Orten einer wesentlichen Verbesserung bedarf.

2) Daß vor allem der Lehrer selbst, dem das Deutsche im Seminar zufällt, zum mindesten so viel Kenntnis des Altdeutschen besitzen müßte, wie wir im siebenten Kapitel von unseren Philologen fordern, versteht sich von selbst. Je mehr er weiß, um so mehr wird er sich vor dem Fehler der Halbwisser hüten, mit seiner Gelehrsamkeit Staat zu machen. Namentlich hätte er sich alles bloß hypothetischen Etymologisierens streng zu enthalten.

3) Dieß bleibt der Fall, wenn man auch nicht den alten Text von Luthers Bibelübersetzung wörtlich beibehält. Denn auch bei einer allerdings berechtigten Annäherung an die Sprache der Gegenwart, wie sie jetzt alle wirklich praktisch gebrauchten Ausgaben bieten, darf doch das alte Gepräge nicht völlig verwischt werden.

wir noch ausdrücklich aufmerksam machen, daß nämlich nach den Ansichten, die wir dort entwickelt haben, die Anleitung zur Benutzung des Lesebuchs sich sehr wesentlich von der vielfach empfohlenen unterscheiden würde.[1]

Fünftes Kapitel.

Das Deutsche auf dem Gymnasium.

Unter dem Begriff des Gymnasiums fassen wir alle die Schulen zusammen, deren Hauptaufgabe das Lehren des Lateinischen und Griechischen ist, von den ersten Elementen des Lateins bis zum Abgang auf die Universität. Welche Stellung soll nun auf diesen Anstalten der Unterricht im Deutschen einnehmen? Haben wir in einem der früheren Kapitel die Ansichten über den deutschen Unterricht auf Volksschulen sehr getheilt gefunden, so wird das Gewirr der Meinungen über die Behandlung des Deutschen auf Gymnasien fast noch ärger. Wir werden den rechten Weg durch diesen Irrgarten am sichersten finden, wenn wir einerseits die wesentliche Bestimmung des Gymnasiums, andrerseits die Aufgabe, welche die Schule überhaupt in Bezug auf die deutsche Sprache hat, recht klar in's Auge fassen.

Was ist die Bestimmung des Gymnasiums? Unseren künftigen Pfarrern, Richtern und Aerzten die Anfangsgründe der höheren allgemeinen Bildung zu geben. Das ist die wirkliche Sachlage. Gegenüber den künftigen Theologen, Juristen und Medicinern treten die Gymnasialschüler, die auf keine dieser drei praktischen Berufsarten lossteuern, in den Hintergrund.[2] Die weitere Frage ist also nur: Was gehört zu der allgemeinen höheren Bildung des Pfarrers, Richters

1) Man wird sich aus dem, was wir über die Bildung des Schullehrers sagen, überzeugt haben, daß wir jeden wirklichen Fortschritt auf diesem Gebiet mit Freuden begrüßen. Wovor wir aber nicht nachdrücklich genug warnen können, das ist das Haschen nach jener Scheinbildung, welche die innere Hohlheit durch den Firniß angelernter Redensarten zu verdecken sucht.

2) Wenn wir neben den Theologen, Juristen und Medicinern nicht auch noch einen vierten wichtigen Stand, der seine Vorbildung auf dem Gymnasium sucht, nämlich den der höheren Lehrer ausdrücklich nennen, so geschieht dieß aus einem ganz bestimmten Grunde. Das Gymnasium hat nämlich diesem Stande gegenüber gar keine andere Aufgabe, als gegenüber den künftigen Theologen, Juristen und Medicinern. Natürlich wird die hervortretende Begabung zum künftigen Lehrer auch auf dem Gymnasium schon manigfache besondere Förderung finden. Aber das Gymnasium würde seinen Beruf verkennen, wenn es darauf ausgienge, seine Schüler zu Philologen zu bilden, statt ihnen klassische Bildung zu geben.

und Arztes? Ich setze voraus, daß meine Leser mit mir in den klassischen Studien die wesentliche Grundlage der allgemeinen Bildung für diese drei Stände sehen. Denn wer dieß bestreitet, den kann ich hier weder widerlegen, noch berücksichtigen. Einen besondern Nachdruck aber muß ich gleich hier am Eingang darauf legen, daß das Gymnasium die Anfangsgründe der höheren allgemeinen Bildung zu geben hat. Unsre Gymnasien haben sich der thörichten Zumuthung glücklich erwehrt, die künftigen Pfarrer, Richter und Aerzte unmittelbar für ihren praktischen Lebensberuf abzurichten. Weniger aber haben sie sich bisweilen vor einem anderen Irrthum bewahrt, vor dem Irrthum, als hätte das Gymnasium die formale Bildung seiner Schüler abzuschließen. Es ist leicht einzusehen, wie verderblich dieser Irrthum sowohl den Gymnasien, als der allgemeinen Bildung werden muß. Indem man die Aufgabe des Gymnasiums überspannt, stumpft man den frühreifen Sinn der Schüler durch unvernünftige Zumuthungen ab und pflanzt ihnen schließlich die Ueberzeugung ein, daß sie nun mit ihrer Bildung fertig seien. Wir geben gern zu, daß die Frage, wie weit das Gymnasium seine Schüler zu führen, wie viel es ihrer Weiterbildung auf der Universität und im Leben zu überlassen habe, eine keineswegs immer leicht zu beantwortende ist. Darüber aber sollte kein Streit sein, daß das Gymnasium auch in formaler Hinsicht nicht vollendete Männer, sondern gut vorbereitete und lernbegierige Studenten zu bilden habe.

Wir werden im Verfolg sehen, inwiefern diese Bemerkungen gerade für den deutschen Unterricht von besonderem Belang sind. Hier müssen wir zunächst die eben angegebene Bestimmung des Gymnasiums mit der Aufgabe zusammenhalten, die wir im ersten Kapitel dem schulmäßigen Betrieb der deutschen Sprache gestellt haben. Wir setzten die Aufgabe der Schule in die Ueberlieferung der hochdeutschen Schriftsprache und fanden die Grenze des Deutschen Unterrichts in den verschiedenen Schulen darin, in wie weit sich die in diesen Schulen gebildeten Stände an der Schriftsprache und deren Literatur betheiligen sollen. Diese Bestimmung auf das Gymnasium angewandt macht dadurch einige Schwierigkeit, daß das Gymnasium den Ständen, deren Schule es ist, nur die erste Hälfte ihrer Bildung gibt, während die zweite der Universität vorbehalten bleibt. Fassen wir nun zuvörderst die ganze Bildung unsrer Geistlichen, Richter und Aerzte zusammen, so wird sie in Bezug auf die hochdeutsche Schriftsprache und deren Literatur etwa in Folgendem bestehen: Für den eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch soll die hochdeutsche Schriftsprache diesen Ständen wo möglich so zur zweiten Natur werden, daß sie ihrer in derselben Weise mächtig sind wie der schriftlose Mensch im mündlichen Verkehr seinen Dialekt zu handhaben weiß. In Bezug auf die neuere deutsche Literatur bilden diese Stände den wesentlichsten Theil des Publikums. Für sie haben unsre großen Dichter und Prosaiker ihre Werke zwar nicht ausschließlich, aber doch vorzugsweise geschrieben. So weit demnach die Sache nicht dem Leben selbst überlassen werden kann, wird die

Schule die Vermittlerin zwischen unsern großen Schriftstellern und den studierenden Ständen sein müssen. Endlich tritt auf der Universität die wissenschaftliche Behandlung unsrer Sprache und Literatur ein, und auch hiezu wird das Gymnasium die elementare Vorbereitung zu geben haben.

1) Die Bildung des deutschen Stils und die deutsche Grammatik auf dem Gymnasium.

„Gut zu schreiben, sagt Büffon, erfordert zugleich gut zu denken, gut zu empfinden und sich gut auszudrücken, das heißt, man muß Geist, Seele und Geschmack besitzen. Der Stil begreift eine Vereinigung und Uebung aller intellektualischen Kräfte in sich."[1] Der Stil ist demnach nicht das Erzeugnis grammatischer oder stilistischer Unterrichtsstunden, sondern er ist das Ergebnis der gesammten Bildung des Menschen. Darin stimmen gegenwärtig Schulmänner von sonst sehr verschiedenen Ansichten überein. So Friedrich Thiersch in seinem bekannten Werk über gelehrte Schulen[2] und Hiecke in seinem lehrreichen Buch über den deutschen Unterricht auf deutschen Gymnasien. Recht klar hat Hiecke ausgeführt, was aus jener Grundansicht über den Stil für den Unterricht in der Muttersprache folgt, daß sich nämlich derselbe „durch alle Lectionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten hindurchzieht." „Die Lehrer jedes Faches ertheilen, sagt er, auch ohne dieß zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache."[3] Mit dem tiefsten Sinn für seinen Gegenstand aber hat Philipp Wackernagel in seinem reichhaltigen Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache diese Ansicht durchgeführt.[4]

Das Verhältnis der deutschen Grammatik zu diesem letzten praktischen Ziel

1) Hamanns Uebersetzung von Büffons Discours prononcé dans l'Académie Françoise 1753. In Hamanns Werken Bd. 4, S. 462.

2) IV. S. 338. — In bündiger Weise spricht auch E. Bonnell (im J. 1836) die Ansicht aus, daß jede Lehrstunde für die Schüler eine Uebung in der deutschen Composition ist. („Einige Bemerkungen über den Unterricht in der deutschen Sprache auf Gymnasien von E. Bonnell," im Neuen Jahrbuch der Berlin. Gesellschaft für deutsche Sprache II, 301 fg.)

3) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch von R. H. Hiecke. Leipzig 1842. S. 27. Ich befinde mich dem Buch von Hiecke gegenüber in einer sonderbaren Lage. Daß der Verfasser mit warmer Liebe zur Sache und mit reicher Kenntnis seines Gegenstandes geschrieben habe, wird kein Unbefangener läugnen. Aber während Manches mir wahrhaft aus der Seele geschrieben ist, scheint mir Anderes in solchem Grade verwerflich, daß ich fast glaube, der Verfasser selbst wird noch davon zurückkommen.

4) Der Unterricht in der Muttersprache. Von Dr. Philipp Wackernagel. Vierter Theil des Deutschen Lesebuchs. Stuttgart (Gütersloh) 1843. Ich darf wohl bei allen meinen Lesern voraussetzen, daß sie diese vortreffliche Schrift kennen. Wodurch sich meine Ansichten von denen Philipp Wackernagels unterscheiden, das wird man leicht gewahr werden, auch ohne daß ich gegen meinen lieben Freund persönlich polemisiere.

des Unterrichts, der Bildung eines selbständigen deutschen Stiles, ist jedoch durch die angegebene Grundansicht noch keineswegs festgestellt. Und wirklich sehen wir auch die Männer, die in dieser wichtigen Grundansicht übereinstimmen, in Bezug auf den elementaren Betrieb der deutschen Grammatik sehr weit auseinandergehen. Einige wollen ihn gänzlich verbannen; Andere lassen ihn zu. Aber auch unter den Letzteren findet in Bezug auf die praktische Ausführung eine Verschiedenheit statt. Man kann nämlich die nothwendige Unterweisung in der deutschen Grammatik entweder ganz an die Unterrichtsstunden in den alten Sprachen vertheilen, oder man kann ihr außerdem auch noch besondere Unterrichtsstunden einräumen. Bei einem solchen Auseinandergehen der Sachverständigen dürfen wir annehmen, daß wir es mit einem sehr schwierigen Gegenstand zu thun haben. Wirklich wird auch die allgemeine Schwierigkeit, die in der Sache selbst liegt, beim Gymnasium noch vermehrt durch die eigenthümliche Mittelstellung, die dasselbe einnimmt, indem es mit seinem unteren Ende an die Elementarschule gränzt, mit seinem oberen an die Universität. Eben dadurch wird uns aber auch die doppelte Aufgabe bezeichnet, welche die deutsche Grammatik auf dem Gymnasium hat. Sie soll nämlich erstens zur Erlernung und richtigen Handhabung der hochdeutschen Schriftsprache dienen, und sie soll zweitens die Anfänge einer wissenschaftliche Behandlung der deutschen Sprache selbst geben. In der ersteren Beziehung ist ihre Aufgabe eine ähnliche wie in der Volksschule, in der zweiten eine Hinüberleitung zur Universität. Darin liegt nun schon, daß die erstere Aufgabe der deutschen Grammatik vorzugsweise der unteren Hälfte des Gymnasiums zufallen wird, die zweite der oberen.[1]

Die Aneignung der hochdeutschen Schriftsprache muß auf dem Gymnasium einem großen Theile nach das Werk der Uebung und Gewöhnung sein. Nicht bloß aus Noth, sondern weil allein auf diesem Wege ein wirklich lebendiger Gebrauch der Sprache erzielt wird. Die von uns geforderte Uebung und Gewöhnung ist aber auch durch die ganze Einrichtung des Gymnasiums gegeben. Von der Einwirkung des klassischen Unterrichts werden wir später noch reden. Hier wollen wir nur auf einen anderen Punkt aufmerksam machen.

Die Mehrzahl der Knaben, die ein Gymnasium zu besuchen pflegen, findet sich schon beim Eintritt in die Schule der deutschen Schriftsprache gegenüber in einem anderen Verhältnis als die große Masse der Volksschüler. Die Schüler des Gymnasiums gehören nämlich erfahrungsmäßig ihrer Mehrzahl nach Familien an, in denen sie von Jugend auf eine Sprache sprechen hören, die der Schriftsprache um ein gut Theil näher steht als die Mundart der Eltern, deren Kinder die Hauptmasse der Volksschulen bilden. Im Gymnasium hört dann der

1) Wir verstehen unter Gymnasium den ganzen Cursus vom Beginnen des Lateins bis zum Abgang auf die Universität. Die obere Hälfte dieses Cursus umfaßt etwa die letzten vier Jahre vor dem Abgang zur Universität. Wenn wir etwas dieser oberen Hälfte zuweisen, so ist jedoch damit nicht gesagt, daß es sich über den ganzen vierjährigen Cursus zu erstrecken habe.

Schüler acht bis zehn Jahre lang von seinen verschiedenen Lehrern ein Deutsch sprechen, das in den meisten Fällen noch näher an die Büchersprache hinanrückt als die Sprache seines Hauses. Er selbst wird angehalten, über die verschiedenartigsten Dinge in einer Sprache Rede und Antwort zu geben, die von der Mundart nur noch eine gewisse Färbung an sich trägt, in den wesentlichsten Beziehungen aber sich der Schriftsprache anschließt. So lebt sich der Zögling des Gymnasiums auch abgesehen von jeder besonderen Unterweisung in den mündlichen Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache ein.

Wenn nun aber auch ein großer Theil der Erlernung der Schriftsprache der praktischen Uebung anheimgegeben werden muß, so erwirbt sich doch die völlige Sicherheit im Gebrauch der Schriftsprache nicht ohne die ausdrückliche Hinweisung auf das, was richtig und was unrichtig ist, das heißt, nicht ohne Grammatik. Ich kann in dieser Beziehung auf das zurückweisen, was ich im zweiten Kapitel über Schule und Muttersprache im Allgemeinen und im dritten über das Deutsche in der Volksschule gesagt habe. Gerade auf dem Gymnasium aber hat man sich besonders vor der Selbsttäuschung zu hüten, als lernten die Schüler die Schriftsprache ohne alle Grammatik, wenn man keinen fortgesetzten und zusammenhängenden Unterricht in der deutschen Grammatik ertheilt. Die Wahrheit ist vielmehr, daß die Schüler die eigentlichen Elemente der Grammatik schon im Lese- und Schreibunterricht erhalten, daß sie dann beim Lernen der lateinischen Formen und dem Einüben der lateinischen Syntax fort und fort auch deutsche Grammatik treiben, und daß ihnen endlich beim Durchgehen ihrer Uebersetzungen aus den alten Sprachen eine Fülle von grammatischen Bemerkungen auch über das Deutsche mitgetheilt wird. Deutsche Grammatik also wird unter allen Umständen getrieben, und es fragt sich nur, wie bald eine wenn auch nur elementare Zusammenfassung ihrer hauptsächlichsten Lehren eintreten soll. Diese erste Zusammenfassung schon auf den früheren Stufen beginnen zu lassen, empfiehlt sich aus mehreren Gründen. Erstens tritt auch für die Lateinschüler das erste Bedürfnis grammatischer Kenntnisse schon bei der Unterscheidung der Schriftsprache von ihrer häuslichen Mundart ein. Die Einprägung und, wo es nöthig ist, Einübung des schriftdeutsch Regelrechten fordert die Bezugnahme auf die Elementargrammatik. Zweitens aber wird sich an diese elementare Kenntnis der deutschen Grammatik naturgemäß die Erlernung der lateinischen Grammatik anknüpfen.[1] Man hat sich bei diesem letzteren Punkt nur vor dem Irrthum zu

1) Für die Behandlung der deutschen Grammatik in besonderen Unterrichtsstunden auch schon auf den unteren Stufen des Gymnasialunterrichts erklärt sich aus sehr beachtenswerthen Gründen ein Theil unserer trefflichsten klassischen Schulmänner. Vgl. insbesondere H. Bonitz in der Zeitschrift für die österr. Gymnasien 1852, Heft 10, S. 820 und dazu die Bemerkungen in meinen Gesammelten sprachwissenschaftlichen Schriften, Frankf. a. M. 1863, S. 204—212. — Wie unzweckmäßig es sei, den deutschen grammatischen Unterricht nur zwischen den lateinischen einzustreuen, setzt W. Wilmanns treffend auseinander in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1869, S. 806. Derselbe macht im Programm des Ber-

hüten, als müsse die deutsche Grammatik erst zum allseitigen Abschluß gebracht werden, bevor die lateinische beginnt. Vielmehr wird auch die deutsche Grammatik, wenn gleich ihre Grundlagen schon früh gelegt sind, sich Hand in Hand mit Erlernung des Lateinischen und späterhin des Griechischen erst mehr und mehr füllen und vertiefen.

Das theoretische Ziel der wissenschaftlichen Bildung, deren Anfänge das Gymnasium gibt, ist allerdings das Verständnis der Sprache selbst. Aber dieß Ziel liegt nicht am Anfang, sondern am Ende der ganzen gelehrten Bildung. Wenn sich nun auch durch dieß andersartige Ziel die Behandlung des Deutschen auf dem Gymnasium von der Volksschule schon auf den untern Stufen in manchen Punkten zu unterscheiden beginnt, so tritt doch der Anfang einer eigentlich wissenschaftlichen Betrachtung der deutschen Sprache erst in den oberen Cursen des Gymnasiums ein, um dann auf der Universität seine Fortsetzung zu finden. Dagegen ist in dem Untergymnasium die Aufgabe der deutschen Grammatik vor allem die praktische, die Schüler zum regelrechten Gebrauch der Schriftsprache zu führen.[1] Sie ist mithin eine ähnliche wie auf der entwickelten Volksschule; sie unterscheidet sich aber von dieser letzteren dadurch, daß auf der Volksschule ein fehlerfreier Gebrauch der Schriftsprache nur als Ziel hingestellt, auf dem Gymnasium diese Fehlerfreiheit aber wirklich gefordert wird. Dieser Unterschied liegt in der Natur der Sache. Denn der Staat kann recht wohl die Forderung stellen, daß jeder, welcher die höhere Beamtenlaufbahn betreten will, in so weit der deutschen Schriftsprache kundig sei, daß er sie ohne grobe Verstöße schreibt. Wer dieß nicht gelernt hat, der wird eben zum Studieren der Berufswissenschaften nicht zugelassen. Aber wie will man denn diese Fehlerlosigkeit in der Volksschule erzwingen? Will man vielleicht dem Knaben, der am Ende seiner Schulzeit noch Verstöße gegen die Regeln der Schriftsprache macht, die Erlernung eines Handwerks verbieten? Und vollends die Mädchen! Soll etwa nur denen, die keine orthographischen Schnitzer mehr machen, das Heirathen gestattet sein? Ein weiterer Unterschied zwischen der praktischen Aufgabe des Gymnasiums und der Volksschule ist der, daß ersteres auch in die Handhabung der eigentlichen Büchersprache einführt. Auch die Volksschule hat Anleitung zu geben zum praktischen Gebrauch der Schriftsprache, aber wir haben im dritten Kapitel die Grän-

linischen Gymnasiums zum grauen Kloster 1870 sehr beachtenswerthe Vorschläge über die Art, wie die deutsche Sprache und Orthographie in den untersten Gymnasialklassen (den untersten Klassen der lateinischen Schule, würde man in Bayern sagen) zu behandeln sei. Nur wird man die allerersten Elemente der deutschen Grammatik noch weiter zurückverlegen müssen. Denn auch die elementarste Behandlung der Orthographie kann der Grammatik nicht entbehren.

1) Diese praktische Aufgabe hat sich deshalb auch die Grammatik zu setzen, die man im unteren Gymnasium gebraucht. Sie wird von den Entdeckungen der Sprachforscher für die Anordnung und Behandlung ihres Materials Vortheil ziehen. Aber weder Sprachphilosophie, noch Sprachgeschichte ist ihre Aufgabe, sondern das Lehren der gegenwärtigen deutschen Schriftsprache.

zen kennen lernen, innerhalb deren sie dieß Ziel zu verfolgen hat. Das Gymnasium dagegen hat diese Aufgabe in einem ganz anderen Umfang und in einer ganz anderen Weise zu lösen.

Was dasselbe hiefür zu leisten vermag, wird sich theils auf den schriftlichen Ausdruck, theils auf die Anordnung der Gedanken beziehen. Zur Bildung des schriftlichen Ausdrucks haben zwei Mittel zusammenzuwirken: Die Uebersetzung der griechischen und römischen Klassiker ins Deutsche und das Lesen der deutschen Klassiker. Das Uebersetzen der antiken Meisterwerke ist eine Schule für die Gewandtheit und Gediegenheit des Ausdrucks, wie es keine zweite gibt. Die Verirrung aber, zu der diese Uebungen verkehrt betrieben führen könnten, die steife Nachbildung des Griechischen und Römischen mit Verletzung des deutschen Sprachgeistes, diese Verirrung wird verhütet durch das Lesen unsrer deutschen Klassiker. Da aber die Rückwirkung der deutschen Lektüre auf den Ausdruck des Schülers nur dann eine heilsame ist, wenn sie sich von selbst ergibt, so ist darüber auch nichts weiter zu bemerken als was ich im folgenden Abschnitt über das Lesen der deutschen Klassiker auf Schulen zu sagen habe.

Was soll die Schule für den zweiten Punkt thun, für die Anleitung zu einer richtigen Ordnung der Gedanken? Vor allen Dingen ist hier zu warnen, daß die Schule sich nicht Aufgaben stelle, die ganz und gar nicht ihres Amtes sind, oder vollends Dinge erstrebe, die überhaupt nicht das Erzeugnis schulmäßiger Bildung, sondern das Werk der Natur sind. Auch hier wird uns nichts so sicher vor Ueberspanntheiten bewahren, als wenn wir den Zweck der Schule scharf im Auge behalten. Nicht Schriftsteller hat die Schule zu bilden, auch nicht künftige Schriftsteller, sondern Männer, die im praktischen Leben von der deutschen Schriftsprache den Gebrauch zu machen wissen, den ihr Beruf von ihnen fordert. Nicht als wenn die Schule ihren idealen Boden verlassen und bei ihren Aufgaben den Maaßstab des praktischen Nutzens anlegen sollte, aber gerade darin liegt die schwierigste, aber auch edelste Aufgabe der Schule, mit echter Selbstbescheidung das Maaß der allgemeinen Bildung dem künftigen Lebensberuf ihrer Schüler anzupassen.[1]

Um den Schüler zur richtigen Ordnung der Gedanken anzuleiten, werden zu den Uebersetzungen aus den Alten Versuche in eigenen deutschen Ausarbeitun-

1) Man hat diese Stelle so mißverstanden, als wolle ich die Aufgabe unserer Gymnasien herunterdrücken. Aber man hat dadurch nur gezeigt, daß man eine ebenso oberflächliche Vorstellung von der schöpferischen Thätigkeit des Schriftstellers, wie von der hohen Aufgabe des Beamteten hat. Nicht Schriftsteller, sondern Leser soll das Gymnasium bilden. Das ist seine hohe, aber erreichbare Aufgabe. Die Wenigen, welche die Natur zu Schriftstellern berufen hat, werden es den Gymnasien Dank wissen, wenn deren Schüler zu einem gründlich gebildeten Leserkreis heranreifen. Uebrigens sieht man leicht, daß in der obigen Stelle von Berufsarten die Rede ist, daß also mit dem Ausdruck „Schriftsteller“ ein Mann bezeichnet wird, der die Schriftstellerei zu seinem Lebensberuf macht.

gen hinzutreten müssen. Die groben Verirrungen, in die man auf diesem Gebiet gerathen war, beginnt man jetzt mehr und mehr einzusehen. Themata, die weit über die Fassungskraft des Schülers hinausliegen, Anleitung zu leerem Geschwätz oder gar zu eitler Schönrednerei findet man in mehr als einem Buche, das sich einer weiten Verbreitung auf unsern Schulen erfreut. Gegenwärtig aber begegnen sich Männer sonst sehr verschiedener Ansicht in der Erkenntnis des Uebels, nur über die Mittel zur Abhülfe sind die Meinungen noch sehr getheilt. Um dem verderblichen Producieren des jugendlichen Alters vorzubeugen, schlägt man mit Recht vor, die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler möglichst an ihre Lektüre anzuschließen. Wenn man aber die deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten vorzugsweise oder gar ausschließlich an ihre deutsche Lektüre anknüpfen will, so muß ich dieß als eine neue und gefährliche Verirrung bezeichnen, obwohl sehr achtbare Männer dieser Verirrung das Wort reden. Wenn irgendwo, so zeigen sich hier recht handgreiflich die unschätzbaren Vortheile, die das Studium der griechischen und römischen Klassiker unsrer Jugendbildung gewährt. Ganz abgesehen von allen andern Gründen, liegt gerade für unsern Zweck ein Hauptvorzug der griechischen und römischen Vorbilder darin, daß sie bei der Verschiedenheit der Sprache und dem weiten Abstand der Zeiten viel weniger zu unmittelbarer Nachahmung verlocken. „Durchaus in einer großen Ferne von uns stehend, sagt ein gründlicher Vertreter gesunder Bildung, lassen sie uns, wie anhaltend wir uns auch mit ihnen beschäftigen mögen, bei weitem uneingenommener, als das uns gleichzeitige, oder der Zeit nach nähere, das, je mehr es uns gefällt, desto mehr unsre Selbständigkeit gefährdet, und uns zu unabsichtlicher Nachahmung hinreißt.“[1] Wir wollen hiemit an sich zulässige Themata, die sich aus der deutschen Lektüre der Schüler ergeben, keineswegs ausschließen. Aber die übertriebene Betonung gerade der deutschen Lektüre hängt in der Regel mit jener reflektierenden und zergliedernden Behandlung unsrer deutschen Dichterwerke zusammen, die wir durchaus nicht billigen können. Der gesammte Gymnasialunterricht und die, wenn auch noch geringe eigene Lebenserfahrung des Schülers liefere den Stoff zu den deutschen Ausarbeitungen. Der Werth oder die Verwerflichkeit der Aufgaben bestimmt sich danach, ob sie dem Einfachen und Elementaren angehören, das man von jedem klassisch Gebildeten, sei seine natürliche Art und Begabung welche sie wolle, fordern kann: Auszüge aus geschichtlichen Büchern, gedrängte Nacherzählung einer ausführlicheren Quelle, vielleicht auch Zusammenarbeiten verschiedener Quellen, endlich zergliedernde Uebersichten über eine Rede des Cicero oder Demosthenes oder über einen leichteren Platonischen Dialog. Neben diese Arbeiten, bei welchen dem Schüler das ganze Material in die Hand geliefert wird, mögen dann auch wirklich freie Ausarbeitungen der Schüler treten. Nur vergesse man dabei nicht, daß man Jünglinge

1) Sammlung etlicher Vorträge des Präsidenten von Roth. München 1851. S. 119

vor sich hat, deren Aufgabe das Lernen, nicht das Producieren ist. Man wird dann weder in Bezug auf die Zahl solcher Ausarbeitungen, noch in der Wahl der Themata das rechte Maaß überschreiten. Man wird vielmehr immer im Auge behalten, daß man es mit Gymnasiasten zu thun hat, deren Denkkraft und Darstellungsgabe man üben, aber die man nicht zu jugendlichen Literaten ausbilden soll.[1]

1) Der Raum gestattet mir nicht, mich an dieser Stelle mit all den so sehr verschiedenen Ansichten über die deutschen Arbeiten auf Gymnasien auseinanderzusetzen. Am meisten entspricht meiner Ueberzeugung in vieler Beziehung das, was E. Bonnell in Hagen's Germania (II, 299 fg.), und was K. A. Schmid in der von ihm herausgegebenen Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens (Bd. I, S. 330 fg.) über die deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten sagen. Was die mit Geist und Sachkenntnis geschriebenen Bücher von Ernst Laas (Der deutsche Aufsatz in Prima 1868 und Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten 1872) betrifft, so gestattet mir hier leider der Raum nicht, mich mit den dort vorgetragenen Ansichten eingehend auseinanderzusetzen. Ich hoffe, dieß an einem anderen Orte thun zu können. Der unbefangene Leser wird leicht erkennen, daß ich in vielen Punkten mit Laas übereinstimme, während ich freilich in anderen weit von ihm abgehe. Am entschiedensten muß ich der leider auch von ihm verfochtenen Ansicht entgegentreten, daß unsre Dichter der deutschen Jugend durch Reflexion zugänglich gemacht werden müßten, und daß nur dieß schwer arbeitende reflektierende Lesen Werth habe. Dagegen möchte ich die Ueberzeugung Schillers, „daß es kein Gefäß gibt, die Werke der Einbildungskraft zu fassen, als eben diese Einbildungskraft selbst," zum mindesten der Jugend zu gute kommen lassen und das Reflektieren über unsre Dichterwerke möglichst der Zeit aufsparen, in der sie überhaupt zum gründlichen spekulativen Denken gereift ist. Mit jenem reflektierenden Lesen hängt dann weiter der von Laas entwickelte Plan zusammen, den deutschen Aufsatz vorzugsweise aus der deutschen Lektüre hervorgehen zu lassen, sowohl als Probe des Verständnisses für die in der Schule durchgearbeiteten deutschen Dichtungen, als auch insbesondre als Controle für die den Schülern auferlegte häusliche Lektüre. Hier scheint nun Hr. Laas mein Antipode zu sein, und in der That würde er dieß auch sein, wenn er den von ihm entworfenen Zwangsplan zur Verarbeitung der deutschen Lektüre durch Schüleraufsätze wirklich durchführte. Aber neben der Ansicht, daß der deutsche Aufsatz hauptsächlich zur Controle der deutschen Lektüre zu dienen habe, entwickelt sich bei Hrn. Laas eine zweite Gedankenreihe, die dann schließlich bei seinen praktischen Vorschlägen die Oberhand behält, und fassen wir diese Seite seiner Erörterungen in's Auge, so sehen wir, daß Hr. Laas den von mir ausgesprochenen Ansichten über das Gebiet, dem die Themata zu deutschen Aufsätzen zu entnehmen seien, gar nicht so fern steht. Er bezeichnet nämlich als die Gebiete, denen die Themata zu deutschen Aufsätzen anzugehören haben, 1) die deutsche Literatur, einschließlich Shakespeares, 2) die griechischen und lateinischen Dichter, 3) die französische klassische Literatur, 4) die mittelalterliche und neuere politische Geschichte, 5) die griechische Prosalektüre (Der deutsche Unterricht S, 371 fg.). Dazu kommt nun auch nach Laas (ebend. S. 394 fg.) 6) das Leben. Die römische Prosalektüre und die alte Geschichte aber schließt Hr. Laas nicht aus prinzipiellen Gründen, sondern nur deswegen aus, weil sie dem freien lateinischen Aufsatz vorbehalten bleiben müssen. Wo man also diesen nicht hat, wie im größten Theil von Süddeutschland, da kommen für den deutschen Aufsatz weiter hinzu 7) die römische Prosalektüre und 8) die alte Geschichte. Nun rechnet Hr. Laas auf jedes Jahr von Prima etwa acht deutsche Aufsätze (Deutscher Aufs. Vorw. S. XI). Vertheilen wir diese acht Aufsätze auf die acht eben genannten Gebiete, so trifft durchschnittlich auf jedes derselben im Jahr ein Aufsatz. Somit hätten wir einen Aufsatz im Jahr, welcher der deutschen Literatur entnommen

Schließlich haben wir noch die Frage zu besprechen, ob das Gymnasium durch Lehre und Uebung eine eigentliche und ausdrückliche Anleitung zu **deutscher Beredsamkeit** geben soll. Faßt man diese Frage in ihrer ganzen Strenge, so wie sie ein Grieche in der Zeit des Demosthenes oder ein Römer in der des Cicero verstanden haben würde, so stehe ich nicht an, sie mit Nein zu beantworten. Redner zu bilden, kann durchaus nicht die Aufgabe des Gymnasiums sein.[1] Meint man aber damit nur, einerseits daß dem Schüler die Zunge gelöst, andrerseits daß er angeleitet werden soll, seine Gedanken gehörig zu ordnen, so ist dieß theils schon im Bisherigen zugegeben und besprochen, theils werden auch einige weitere Bemühungen nicht ohne Frucht sein, wofern man sich nur hütet, Schwätzer und improvisierende Sophisten zu ziehen. Sprechen lernt der Schüler in allen Unterrichtsstunden, wofern nur der Lehrer ihn gehörig in Thätigkeit zu setzen weiß. Ganz besonders aber wird sich das mündliche Uebertragen der alten Autoren zu einer Schule des treffenden und gewandten Ausdrucks eignen. Man nehme in der obersten Klasse eine leichtere Schrift Ciceros und lasse diese in der Art vom Blatt übersetzen, daß jeder Satz nach ganz kurzem Besinnen ohne Nachbessern, Stocken und Wiederholen in gutes Deutsch gebracht werden muß.[2]

In wie weit die theoretische Rhetorik auf das Gymnasium gehöre, ist eine

würde. Gesetzt aber auch, man wollte diese Rubrik doppelt und dreifach so stark berücksichtigen, als jede der übrigen, so erhalten wir immer erst zwei bis drei Aufsätze (unter acht) aus der deutschen Literatur, und somit schließen sich die deutschen Aufsätze auch bei Laas nicht „vorzugsweise" oder gar ausschließlich an die deutsche Lektüre an. Würde nun der Lehrer diese wenigen Aufsätze der deutschen Prosalektüre entnehmen, die Hr. Laas neben der Dichtung gleichfalls in Vorschlag bringt, so wäre der ganze Streitpunkt über die Verarbeitung der deutschen Poesie zu Schüleraufsätzen bei Seite geschafft. Aber so weit gehe ich nicht einmal. Vielmehr würde ich ein einfaches und der Altersstufe des Gymnasiasten wirklich entsprechendes Thema, das sich an ein deutsches Dichterwerk anschlösse, für sehr wohl zulässig halten. Nur würde ich erstens solche Themata selten oder nie auf dem Gebiet der Aesthetik suchen, und zweitens würde ich sie immer nur solchen Dichtungen entnehmen, welche die Schüler schon seit längerer Zeit in Saft und Blut aufgenommen haben. Denn muthen wir ihnen zu, beim Lesen eines Dichterwerks sofort an dessen Verwerthung für einen deutschen Aufsatz zu denken, so versündigen wir uns ebenso sehr an den Schöpfungen der Poesie, wie an unsern Schülern. Denn mit einer solchen Nebenabsicht zerstören wir die Wirkung, die das Kunstwerk als solches machen soll, und statt unsre Schüler anzuleiten, wie man Dichtungen lesen soll, verführen wir sie vielmehr, sie so zu lesen, wie man sie nicht lesen soll.

1) Vgl. hierüber den einsichtigen Aufsatz von Dr. Campe in Neu-Ruppin, in Mützell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1851. Febr. S. 82—112. Doch scheint mir der Schluß S. 111 nicht recht zu stimmen mit dem, was S. 95 fg. so überzeugend auseinandergesetzt wird. Sehr gut spricht über den wesentlichen Unterschied der antiken Rhetorik und unserer Gymnasialbildung Ernst Laas (Der deutsche Aufsatz S. 31 fg.)

2) Vorschlag des Präsidenten von Roth. Ueber die Wichtigkeit der freien Rede und über die zweckmäßigste Art, die Jugend darin zu üben, vgl. die treffenden Worte Schleiermachers (Erziehungslehre, Berlin 1849, S. 517 fg.).

viel besprochene Frage. Wir könnten uns hier am leichtesten aus der Sache ziehen, wenn wir erklärten, diese Frage gehöre gar nicht zum deutschen Unterricht. Denn jedenfalls wird Alles, was von theoretischer Rhetorik in den Gymnasialunterricht aufgenommen wird, sich auf das engste an die antike Lektüre anzuschließen haben. Weil aber gerade manche Lehrer des Deutschen sich in der Behandlung der Rhetorik auf Gymnasien arge Uebertreibungen haben zu Schulden kommen lassen, so will ich auch hier wieder mit allem Nachdruck auf die Einhaltung des bescheidensten Maaßes dringen.[1]

Das thatsächliche Ergebnis der deutschen Stilbildung soll sich in der Prüfung zum Uebertritt auf die Universität zeigen. Man hat vollkommen Recht, bei dieser Prüfung ein sehr großes Gewicht auf das Deutsche zu legen; aber man ist noch nicht überall im Klaren darüber, was man eigentlich fordern soll. In erster Linie und unbedingt hat man grammatische und lexikalische Richtigkeit im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache zu fordern. Ob der Abiturient dieser Forderung Genüge zu leisten im Stande ist, zeigt sich nicht bloß im eigentlichen deutschen Aufsatz, sondern auch in den übrigen Prüfungsarbeiten, in so weit sie in deutscher Sprache zu verfertigen sind. Man sollte nur auch bei diesen mit mehr Strenge, als bisweilen geschieht, auf Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks halten. Thut man dieß, so wird man schon durch die Arbeiten aus der Geschichte, der Religion und der Mathematik eine ziemlich umfassende Anschauung erhalten, wie es mit dem deutschen Ausdruck des Schülers steht. Die zweite Forderung betrifft die Fähigkeit, seine Gedanken gehörig

1) Aehnlich wie mit der Rhetorik verhält es sich mit der Poetik. Wie viel von diesen beiden Disciplinen in den Gymnasialunterricht gezogen werden und in welcher Weise dieß geschehen soll, ist eine sehr schwierige Frage. Da die Lösung dieser Aufgabe aber nicht eigentlich in den Bereich meiner Schrift gehört, so begnüge ich mich, vor frühreifer Oberflächlichkeit zu warnen.

In neuerer Zeit hat Ernst Laas in seinen oben angeführten Schriften diese Fragen in sehr beachtenswerther Weise besprochen. Er zeigt, wie durch bloße Lehre für die deutsche elocutio sehr wenig (Auff. S. 177), für die inventio Einiges (Auff. S. 33), am meisten aber für die dispositio (Auff. S. 128 fg.; Unterr. S. 144 fg.) zu erreichen ist. Die Rhetorik steht in engster Verbindung mit der Logik, „so weit sie auf die Schule gehört" (Unterr. S. 355), und diese entwickelt sich am besten aus den in der Schule gelesenen Dialogen Platons, um dann in Oberprima mit Trendelenburgs Elementa logices Aristoteleae für das Gymnasium abzuschließen. Wenn Laas dann noch ein Halbjahr der Aristotelischen Poetik widmen will (Unterr. S. 331), so dürfte er hierin zu weit gehen. Jedenfalls aber werden sich ohne Schwierigkeit manche Hauptsätze jenes Grundbuches mit dem geschilderten logisch-rhetorischen Unterricht verknüpfen lassen. Die Herstellung eines besonderen rhetorischen Lesebuchs, die Laas in Vorschlag bringt, bedarf noch der näheren Prüfung. Was er über dessen Benutzung sagt, ist zum Theil sehr wohl durchdacht. Mit Manchem aber würde ich durchaus nicht einverstanden sein. So z. B. wenn der Verfasser (Unterr. S. 397) die Musterstücke des Lesebuchs zu unmittelbarer Verwerthung für deutsche Aufsätze verwandten Inhalts empfiehlt. Hier sind wir im Begriff, die Bahn der Natur und der Wahrheit zu verlassen und auf den Weg der verderblichsten rhetorischen imitatio zu gerathen.

zu ordnen; die dritte endlich den Geschmack. Auch nach diesen beiden Seiten hin wird ein wohlgeleiteter Gymnasialunterricht seine Schüler bilden. Ein bestimmtes Maß aber, wie viel gefordert werden soll, wird sich schon viel schwerer aufstellen lassen, als bei der ersten Forderung. Gelegenheit, die Schüler in diesen Beziehungen kennen zu lernen, werden zwar auch schon die oben erwähnten Prüfungsarbeiten gewähren. Vorzüglich aber wird hiezu der deutsche Aufsatz Veranlassung bieten müssen. Daß er sich dazu eigne, ist bei der Wahl des Themas vor allem zu beachten. Dagegen ist es mit den darüber hinausgehenden Ansprüchen auf Gedankenreichthum und Phantasie, die der Schüler zeigen soll, eine viel mißlichere Sache. Man wird mich hoffentlich nicht für einen Feind des Gedankenreichthums und der Phantasie halten. Je mehr sich in dem heranwachsenden Geschlecht davon vorfindet, um so besser. Ich glaube nur, daß es sehr schwer sein wird, über das wirklich vorhandene Maß dieser hohen Eigenschaften ein sicheres Urtheil zu gewinnen. Ueber Richtigkeit oder Unrichtigkeit des deutschen Ausdrucks muß jeder Gymnasiallehrer zu urtheilen im Stande sein. Ueber Unordnung in den Gedanken und Verstöße gegen einen gebildeten Geschmack wird wenigstens der tüchtigere Lehrer ein richtiges Urtheil haben. Wenn es sich dagegen um die höheren positiven Eigenschaften einer Schülerarbeit, um Tiefe und Phantasie, handelt, so wird man auch sehr tüchtige Lehrer nicht selten weit von der Wahrheit abirren sehen. Doch soll damit natürlich nicht geläugnet werden, daß begabte Lehrer gerade aus diesen hohen, aber oft sehr verdeckten Eigenschaften richtige Schlüsse auf die Zukunft des Schülers ziehen können.

Behält man die von uns aufgestellten Forderungen gehörig im Auge, so wird man auch die nöthigen Richtpunkte für den Betrieb des Deutschen auf dem Gymnasium haben. Von der untersten Klasse bis zur obersten wird man sich die grammatische und lexikalische Richtigkeit des deutschen Ausdrucks angelegen sein lassen. Man wird dadurch noch ein ganz anderes Urtheil über die Wichtigkeit der mündlichen und schriftlichen Uebersetzungen aus den griechischen und römischen Klassikern gewinnen, als man es vom Standpunkt der antiken Philologie allein bisweilen gefällt hat. Ebenso wird man den unschätzbaren Werth der klassischen Bildung für die Läuterung des Geschmacks und die Ordnung der Gedanken immer klarer erkennen. Dagegen wird man sich vor jedem Versuche hüten, dem Schüler den unwahren Schein eines Gedankenreichthums oder einer dichterischen Phantasie, die er in Wahrheit nicht besitzt, durch künstliche Mittel anzubilden.

2) Die neuere deutsche Literatur auf dem Gymnasium.

Mit dem Ausdruck „neuere deutsche Literatur“ bezeichnen wir hier die deutsche Literatur seit Klopstock und Lessing. Bei der Frage, welche Stellung

das Gymnasium dieser Literatur gegenüber einzunehmen hat, befinde ich mich in einer eigenthümlichen Lage. Eine fast unübersehbare Menge von Schriften beschäftigt sich mit diesem schwierigen Problem; aber während der Eifer, mit dem sie die gute Sache unsrer Literatur vertreten, bei den meisten unter ihnen Anerkennung verdient, muß ich zu meinem Bedauern sagen, daß ich mit der Art und Weise, wie sie die deutsche Literatur auf dem Gymnasium betreiben wollen, in wesentlichen Punkten nicht übereinstimmen kann.

Soll das Gymnasium von der deutschen Literatur überhaupt Notiz nehmen, oder soll man es dem Zufall überlassen, ob seine Schüler die Namen Goethe und Lessing kennen lernen oder nicht? Ich glaube, diese Frage können wir gegenwärtig als entschieden ansehen. Denn auch die strengsten Rigoristen unter den jetzt lebenden Schulleuten werden es schwerlich gut heißen, wenn ein Candidat der Theologie, wie das in neuerer Zeit noch vorgekommen sein soll, bei der Erwähnung Lessings ganz unbefangen fragt: „Wer ist das, Lessing? Hat er etwas geschrieben?"[1] Oder wenn ein Studiosus, der schon mehrere Jahre auf der Universität zugebracht hat, einen Professor bittet, ihm „Schulmeisters Lehrjahre von Goethe" zu leihen. Dergleichen ist aber nicht bloß möglich, sondern man darf sich auch gar nicht darüber beschweren, so lange man die deutsche Literatur auf den öffentlichen Schulen ganz ohne Berücksichtigung läßt. Denn der Einwand, daß alle dieß sich ohne Zuthun der Schule von selbst machen müsse, könnte nur von solchen erhoben werden, die einerseits alle Kinder aus niederen Ständen vom Studieren ausschließen wollten und andrerseits sehr wenig Kenntnis von dem wirklichen Leben unsrer sogenannten Gebildeten hätten. Die Frage kann also immer nur die nach dem Wie und nach dem Wieviel sein.

Gegenüber den Verächtern der deutschen Literatur hat sich nun in neuerer Zeit ein ungeahnter Eifer für deren schulmäßige Betreibung erhoben. Leider aber hat derselbe, wie das in solchen Fällen häufig geschieht, vielfach über sein Ziel hinausgeschossen. Statt sich zu begnügen mit dem Möglichen, das noch dazu in unsrem Fall recht deutlich das einzig und allein Wünschenswerthe ist, hat man in seinen Forderungen das Alter der Schüler, die Bestimmung der Schule und das Wesen der Poesie gleichmäßig verkannt. Den Beweis des Gesagten führe ich absichtlich nicht aus den Aeußerungen untergeordneter Nachsprecher, sondern aus den Schriften anerkannter Pädagogen, deren anderweitige Verdienste ich damit keineswegs anfechten will. Viehoff in seiner Beurtheilung[2] von Schäfers Auswahl Goethescher Gedichte spricht sich über das Verhältnis der Schule zu Goethes lyrischen Gedichten folgendermaßen aus: „Das Wichtigste für die Schule scheint es mir zu sein, dem Lehrling ein Gesammt-

1) Aus mehrfachen Gründen bemerke ich ausdrücklich, daß dieß Specimen Eruditionis nicht Bayern, sondern einem anderen deutschen Lande angehört.

2) Im Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. Her. von L. Herrig und H. Viehoff. Jahrg. I, Bd. 1. Elberfeld 1846. S. 197.

gemälde von dem Bildungsgange, den Goethe als Lyriker genommen hat, vorzuführen. Dadurch würden (man erlaube mir, meine eigenen Worte aus der Mager'schen Revue zu wiederholen) die Metamorphosen, die Goethes Lyrik durchlaufen, ihr Steigen, Kulminieren, Sinken, die verschiedenen Interessen, die ihn nacheinander bewegten,[1] die verschiedenen Dichtungsformen, die er nacheinander kultivierte, die allmähliche Vervollkommnung dieser Formen, seine produktiven, wie seine unproduktiven Perioden — alles dieß würde sich dem Schüler von selbst anschaulich darstellen." Und Hiecke, nachdem er eine Anzahl ästhetischer Themata zur Bearbeitung durch die Schüler vorgelegt hat, darunter z. B. Zusammenstellung der Charaktere von Weislingen und Clavigo, fährt dann fort: „Wenn der Schüler auf diese Weise nach und nach zu Höhen, die eine immer weitere Umsicht verstatten, geführt worden, so wird ihm die Geschichte der Entstehung der in der Schule oder privatim gelesenen Werke, der Nachweis ihres Zusammenhangs mit der Weltansicht des Dichters und mit seinem Bildungsgange, — Erörterungen, die natürlich dem Lehrer zufallen, — eben so interessant als faßlich sein."[2] Daß dieß für das Gymnasium völlig unstatthafte Bestrebungen sind, das zu beweisen scheint mir viel leichter, als sich eine Vorstellung davon zu machen, wie sich ein so verständiger und begabter Mann wie Hiecke zu solchen Ueberspanntheiten hat versteigen können. Mit Recht dringt Hiecke an einer anderen Stelle seines Buches[3] darauf, daß neben Lessing hauptsächlich Goethe und Schiller es sind, die dem nachwachsenden Geschlecht lebendig erhalten werden müssen. Wie soll nun Gymnasiasten die „Weltansicht und der Bildungsgang" Goethes oder auch Schillers in solcher Weise dargelegt werden, daß man ihre einzelnen Werke, den Egmont[4] oder den Wallenstein, daraus entwickelt? Was Goethe betrifft, so rechnet auch Hiecke den Faust nicht zur Gymnasiastenlektüre. Wie soll man aber Goethes „Weltansicht und Bildungsgang" Leuten darlegen, die den Faust nicht gelesen haben, auch gar nicht lesen können? Für Schiller dagegen ist bekanntlich, sowohl was seine Weltansicht, als was seinen Bildungsgang betrifft, die Kantische Philosophie ein sehr wesentliches Moment. Wie soll man aber Schillers Verhältnis zur Kantischen Philosophie vor Leuten erörtern, die diese Philosophie weder kennen, noch kennen sollen?

Wie ist man nun zu dieser überspannten Behandlung unserer deutschen Dichter gekommen, die uns nur deswegen nachgerade weniger anstößig wird, weil der Mensch sich auch an das Wunderlichste gewöhnt? Die Antwort wird uns einen zwar etwas anderen, aber doch ähnlichen Mißgriff zeigen, wie wir ihn oben in Beckers Schulbetrieb der deutschen Grammatik fanden. Als man

1) NB!
2) Hiecke, der deutsche Unterricht S. 181
3) Ebend. S. 107.
4) Vgl. ebend. S. 180.

zuerst die deutsche Literatur in den Bereich der gelehrten Schule zog, geschah dieß hin und wieder auf Kosten gründlicher und anstreugender antiker Studien. „War nun, sagt Thiersch,[1] in den untern Klassen die Neigung zu der Sprache durch den tödtlichen Hauch eines geistlosen Formularwesens getroffen worden, so ließ man jetzo die Jugend mit den Poeten und Prosaschreibern unserer Literatur in der Schule lustwandeln. Heute wird aus Hölty oder Bürger deklamiert, morgen werden Fabeln oder Nathan der Weise vorgelesen. Es war ein fortgehender Fest- und Feiertag der leichtlebenden Menschen durch die ganze Woche hin ausgebreitet.“ Was war nun zu thun? Sollte man die deutschen Klassiker ganz wieder aus der Schule hinausweisen? Das gieng doch nicht. Da blieb denn glücklich noch die Auskunft: Man muß die deutschen Dichter gerade so behandeln und zerarbeiten wie die griechischen und römischen, dann sind sie ein würdiges Schulobjekt. Keiner unsrer Dichter eignet sich zu dieser Behandlung so trefflich wie Klopstock. Seine Messiade ist daher in der Schule selbst zu lesen, „mit Benutzung einer wohlgeordneten und durch zweckmäßige Anmerkungen erläuterten Chrestomathie aus derselben.“[2] Ganz besonders aber sind es Klopstocks Oden, deren bekannte Dunkelheit dem philologischen Interpreten eine erwünschte Handhabe bietet. „Die Behandlung ist wie eines lateinischen oder griechischen Werkes, nur daß sie rascher gehen kann, weil die Schwierigkeiten der Sprache verhältnismäßig geringer sind, und nur die Schwierigkeit in den Gedanken und ihrer Verbindung übrig bleibt.“[3] Je mehr nun, wie billig, bei den Vertheidigern des deutschen Unterrichts Klopstock in den Hintergrund, Goethe und Schiller aber in den Vordergrund traten, um so mehr fielen „die Schwierigkeiten der Sprache“ hinweg, und es galt nun seine Kunst an „der Schwierigkeit in den Gedanken und ihrer Verbindung“ zu zeigen. Aber auch hier boten die meisten Werke unsrer beiden großen Dichter dem, der zu ihrer Lesung berufen ist, gar keine besondern Schwierigkeiten, wenn er sich nämlich begnügte, sie so zu lesen, wie ein schlichter Mensch Poesie liest. Ganz anders aber war die Sache, wenn man darauf ausgieng, diese Dichtungen verstandesmäßig zu zergliedern, den Zusammenhang der einzelnen Scenen und Akte, ihre Beziehung auf „die Idee“ des Ganzen nachzuweisen ꝛc. Da ist dann kein Gedicht so einfach, keine Entwicklung so klar, es bleibt immer noch etwas zu interpretieren; und diesen Weg hießen deshalb viele unsrer Lehrer der deutschen Sprache willkommen. Uhlands köstliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erst

1) Ueber gelehrte Schulen, 1826, IV. S. 340.

2) Ebend. S. 355.

3) Ebend. S. 356. Die Verdienste Friedrich Thierschs um gründliche klassische Schulbildung bedürfen meines Lobes nicht. Was seine Ansichten über den deutschen Unterricht betrifft, so habe ich oben (S. 210) eine verdienstliche Seite derselben anerkannt. Bei der Behandlung der deutschen Dichter aber hat sich der hochgeachtete Pädagog durch das Accessorium über das Principale verblenden lassen.

zugänglich, wenn er sie mit Hülfe des Lehrers in tausend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehrere Male vorgelesen und die nöthigen Erläuterungen von Einzelheiten beigebracht sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit.

„Dann, heißt es bei Hiecke,[1] gibt bei den ersten Gedichten der Lehrer selbst den Inhalt und Gang an, damit die Schüler an ein paar Beispielen sehen, was von ihnen verlangt wird; möglichst bald geht diese Aufgabe ganz allein an sie über, wobei der Grad der Geschicklichkeit in Unterscheidung des Wesentlichen vom Minderwesentlichen sichere Blicke in das Fassungsvermögen der Einzelnen und in dessen Entwickelung werfen läßt. Uebrigens wird der Verlauf des Gedichtes, auch wenn er nicht rein chronologisch ist, bei der Nacherzählung ganz beibehalten; doch kann darauf auch eine rein chronologische Erzählung folgen; nur ist dann aufmerksam zu machen, mit welchem Punkte der ganzen Handlung das Gedicht beginnt, und wie und wo das Vorhergegangene eingeflochten ist. Sodann kann sogleich auf das Metrum (das natürlich sehr einfach und faßlich sein muß), den Reim und die Reimstellung, endlich auf die Zahl der zu einer Strophe verbundenen Zeilen aufmerksam gemacht werden. Hierauf wird das Gedicht in seine Hauptpartheien und diese wieder in ihre Theile geschieden. Umfang dieser Parthieen und Vertheilung derselben in die einzelnen Strophen und in deren einzelne Glieder wird bemerklich gemacht. Hierbei Fragen nach dem Wechsel des Ortes, der Scene der Handlung, wo ein solcher statt findet. Z. B. die Acte in Klein Roland ließen sich so bezeichnen: 1) Klein Roland und Frau Bertha, 2) König Karl und sein Hof, 3) König Karl mit seinem Hofe, und Klein Roland, 4) König Karl, Klein Roland und Frau Bertha, 5) Frau Bertha allein sprechend. Welche von diesen Acten sind mit den vorigen durch Uebergänge verknüpft, und welches sind diese Uebergänge?"

Wenn es so in den „ersten Stadien" der „untern Klassen"[2] aussieht, so mag man leicht ermessen, wie das weiter geht. In den obersten Klassen hat man dann aber auch etwas erreicht. Da bearbeiten die Schüler die Themata: „Ist die Scene mit Montgomery überflüssig?" „Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt?" — „Ueber die ächt dramatische Einwebung der Vorfabel in der Iphigenie. Sehr geweckte Schüler könnten wohl auch zu untersuchen bekommen, ob nicht eine Umstellung oder Weglassung dieser oder jener Scene möglich wäre, und, welche Aenderung im frühern oder im spätern Verlaufe ein solcher Versuch voraussetzen oder nach sich ziehen würde."[3] Und auf diesem Wege gelangt man dann endlich zu dem Gipfel des

1) Der deutsche Unterricht S. 151.
2) Ebend. S. 150.
3) Ebend. S. 179.

Widersinns, den uns oben die Worte des Herrn Viehoff über Goethes Lyrik und die Schule bezeichnet haben.[1]

Wie bei der Behandlung der Muttersprache, so hat auch bei der einheimischen Poesie die Schule auf den Gang der freien Natur zu achten, um zu erfahren, wie es die große Meisterin vor aller Schule und neben aller Schule mit der Poesie und deren Ueberlieferung hält. Wie war es in den Zeiten, die noch Poesie athmeten wie die Luft? Man lese im Homer, wie Demodokos, „der vielgeliebte Sänger", den König und seine Genossen durch sein Lied erfreut, und denke sich, was der Sänger, der König und der ganze Kreis der „langrudrigen, schiffberühmten" Zuhörer gesagt haben würden, wenn ihnen jemand das Lied des Sängers in solcher Weise hätte „zum Bewußtsein bringen" wollen, wie unser Pädagog den Knaben Uhlands Klein Roland zerpflückt. Das Wesen der Poesie und ihre erste höchste Bestimmung bleibt sich aber zu allen Zeiten gleich. Wem dieß die Natur der Sache nicht sagt, der überzeuge sich aus den Worten des größten deutschen Dichters:

„Empfange hier, was ich dir lang bestimmt,
Dem Glücklichen kann es an nichts gebrechen,
Der dieß Geschenk mit stiller Seele nimmt;
Aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit,
Der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit.

Und wenn es dir und deinen Freunden schwüle
Am Mittag wird, so wirf ihn in die Luft!
Sogleich umsäuselt Abendwindeskühle,
Umhaucht euch Blumen-Würzgeruch und Duft.
Es schweigt das Wehen banger Erdgefühle,
Zum Wolkenbette wandelt sich die Gruft,
Besänftiget wird jede Lebenswelle,
Der Tag wird lieblich und die Nacht wird helle."

Wie bei der Muttersprache, so beschleicht uns auch bei der einheimischen Poesie zuerst ein gewisses Widerstreben, wenn sie in den Bereich der Schule gezogen werden soll. Wie dort, so bedarf auch hier das Unternehmen erst der Rechtfertigung. Denn allerdings, wo die Poesie durch Singen und Sagen mit dem Leben Schritt hält, da wird man nicht daran denken, ihrer Ueberlieferung durch eine schulmäßige Zurichtung des Publikums unter die Arme greifen zu wollen. Aber wie bei der Muttersprache überhaupt, so entspringt auch bei der heimischen Poesie der Grund, weswegen sie in den Umfang der Schule gezogen werden muß, aus dem Gebrauch der Schrift. Poesie der Gegenwart im streng-

1) S. o. S. 220. Ich stehe in diesem Kampfe gegen das überspannte Reflektieren beim Lesen unserer Dichter durchaus nicht allein. Anerkannte Sachkenner vertreten dieselben Ueberzeugungen. Ich nenne unter ihnen nur Herrn Professor K. Tomaschek in Wien und Herrn Provinzialschulrath Schrader in Königsberg:

sten Sinn des Worts darf nie ein Gegenstand des Schulunterrichts werden. Wird aber die Poesie eines Zeitalters in Schrift gefaßt, so rückt die fortgehende Zeit leise und unvermerkt von ihr ab, und ehe man es wahrnimmt, wird das Größte und Schönste, das eben noch in aller Herzen als Gegenwart lebte, dem nachwachsenden Geschlecht zur schwindenden Vergangenheit. Hier nun hat die Schule als Bewahrerin der sich ansammelnden Schätze einzutreten und sie dem neuen Geschlecht zu überliefern und zu vermitteln. Denn es scheint, als hätte Gottes Vorsehung den alternden, schreibseligen Völkern für das, was ihnen an unmittelbarer, aus dem Leben quellender Poesie abgeht, einen Ersatz schaffen wollen dadurch, daß sie ihnen das Beste aller Zeiten zu Stärkung und Genuß in die Hand gibt.

Die erste und wesentlichste Aufgabe der Schule wird nun sein, daß sie die Poesie als Poesie überliefere; und kann sie es eben wegen der Doppelseitigkeit ihrer Aufgabe nicht immer vermeiden, die Poesie zu stören, so hüte sie sich um so sorgfältiger, daß sie die Poesie nicht zerstöre.

Die großartige Entfaltung der deutschen Literatur von Klopstock bis in die Zeiten der Befreiungskriege tritt uns immermehr in die Vergangenheit. Diese Vergangenheit liegt uns aber so nahe, daß die älteren Männer des Zeitalters die Blüte jener Periode oder doch ihren scheidenden Glanz noch als Gegenwart durchlebt haben. Wie rasch deshalb auch unser Zeitalter auf manchen Gebieten voranschreitet, so wird man doch bei nüchterner Ueberlegung zugeben müssen, daß die wesentlichsten Grundlagen der damaligen und der jetzigen Geistesbildung, so wie die damalige und die jetzige Sprache in allen Hauptsachen dieselben geblieben sind. Wenn also die Schule nur überhaupt ihre Pflicht thut, so wird sie schon ohne alle Rücksicht auf die deutsche Literatur ihren Zöglingen eine Bildung geben, die sie sehr nahe an das Publikum hinanrückt, für das Goethe und Schiller dichteten. Die Aufgabe der Schule für die neuere deutsche Literatur wird demnach weit mehr in der Ueberlieferung als in der Erklärung bestehen. Die Ueberlieferung der Poesie geschieht aber heute noch, trotz aller neuen Mittel und Aequivalente, wesentlich durch Singen und Sagen. Für die eigentlich lyrische Poesie fällt deshalb der wichtigste Theil der Ueberlieferung einem richtig geleiteten Gesangunterricht zu, und zwar für die Schüler, die Stimme haben, durch eigene Mitwirkung, für die aber, die keine Singstimme haben, dadurch daß ihnen ihre singenden Mitschüler von Zeit zu Zeit etwas zu hören geben. Die Worte des Gesungenen kennen sie schon. Denn dieselben Lieder, die in der Singstunde gesungen werden, hat ihnen der Lehrer im deutschen Unterricht vorgelesen, und sind dieselben eine Zeit lang gesungen worden, so werden die geeignetsten unter ihnen von der ganzen Klasse auswendig gelernt und von einigen Schülern hergesagt.

Von dem nicht sangbaren Theil unsrer lyrischen Poesie liest der Lehrer das Beste, was sich für die Altersstufe der Schüler eignet, in der Klasse vor,

nach einiger Zeit läßt er die schon gelesenen Gedichte von den Schülern vorlesen und zuletzt das Vorzüglichste auswendig lernen und in der Klasse hersagen. Scheint irgendwo eine Erklärung nöthig, so gibt sie der Lehrer beim zweiten Vorlesen des Gedichts, und zwar ganz einfach von seiner Seite. Denn hier ist nicht der Ort, das zu thun, was ohnehin fast in allen anderen Unterrichtsstunden geschieht, nämlich Verstandesübungen mit den Schülern vorzunehmen. Uebrigens wird man sich besondere Erklärungen meist ersparen können, wenn man einerseits nur solche Gedichte liest, die sich für die Klasse eignen, und andrerseits der fortschreitenden allgemeinen Bildung des Schülers es überläßt, ihm manches anfänglich noch Dunkle von selbst klar zu machen.

In der obern Hälfte des Gymnasiums mag dann der Lehrer dem gelesenen Gedicht einige Worte über das Leben des Dichters hinzufügen, nicht „um das Gedicht aus der ganzen Weltanschauung des Verfassers zu erklären", sondern um den Schülern nach und nach einiges Wesentliche über unsre großen Schriftsteller einzuprägen. Auf diese Art wird den Schülern während eines acht- bis zehnjährigen Gymnasialkursus die Poesie unsrer großen Lyriker, so weit sie sich überhaupt für den Schüler eignet, in ziemlichem Umfang nahe gebracht werden. Besondere Stunden, die von Glockenschlag zu Glockenschlag mit diesem Stoffe auszufüllen wären, muß man nicht ansetzen; derselbe ist vielmehr zu echter Erholung zwischen die anderen strengen Unterrichtsgegenstände einzuschieben, so daß er nur einzelne Viertelstunden in Anspruch nimmt.[1]

Wie soll es nun aber mit den umfangreicheren Werken unserer deutschen Klassiker gehalten werden, mit der epischen und dramatischen Poesie und mit den prosaischen Schriften? Hier wird die Schule auf zwiefache Weise eingreifen. Erstens wird sie die deutsche Privatlektüre ihrer Schüler zu leiten suchen, und zweitens wird sie die meisterhaftesten Werke deutscher Dichtung ihren Zöglingen in der Schule selbst nahe bringen. Was die Privatlektüre betrifft, so sprechen wir hier natürlich nicht vom Lesen nützlicher und lehrreicher Bücher geschichtlichen, geographischen oder sonst unterrichtenden Inhalts. Denn die Empfehlung und Beaufsichtigung solcher Lektüre gehört zu den Fächern der Geschichte, Geographie u. s. w. So sehr deshalb auch zu wünschen ist, daß die Lektüre auf diesen Gebieten sich möglichst an die Meisterwerke hält, die durch ihre vollendete Form einen Theil

1) Im Interesse meines Gegenstandes ist dieß Verfahren ohne Frage das wünschenswertheste. Die Gefahr, daß eine solche Befugnis in der Hand träger und gewissenloser Lehrer zum Mißbrauch führen könne, wird sich durch das Einschreiten des Rektors beseitigen lassen. Auch muß die Gefahr nicht so groß sein, wie sie mir selbst bisweilen erschienen ist. Denn sonst würde nicht ein so erfahrener Schulmann wie Thiersch (Gel. Schulen IV, S. 353) ein ähnliches Verfahren in Vorschlag bringen. Jede Gefahr, die der obige Vorschlag mit sich führen könnte, wird beseitigt sein, wenn man das von mir gewünschte Verfahren auf die deutschen Stunden beschränkt, so daß ein mäßiger Theil der deutschen Stunde in der angegebenen Weise einem lyrischen Gedicht gewidmet würde, bevor man zu den anderen, strengeren Gegenständen übergeht.

der schönen Literatur bilden, so unterliegt doch ihre Leitung ganz anderen Bedingungen, als die poetische Lektüre. Während nämlich bei der ersteren der Lehrer das aufmerksame Lesen des Schülers durch prüfendes und auf den Inhalt eingehendes Besprechen überwachen kann, ist für das Lesen deutscher Dichter ein solches Verfahren durchaus nicht zu empfehlen. Denn hier hat nur das Werth, was der Schüler gern liest, und über das, was er gern liest, bedarf es keiner examinierenden Kontrole.[1] Der Lehrer hat sich demnach auf guten Rath zu beschränken, und die Wirkung dieses Rathes wird von dem Vertrauen abhängen, das der Lehrer genießt.[2] Außerdem hat das Gymnasium noch für eine gut gewählte Bibliothek zu sorgen, die den Schülern die Bücher liefert, deren Lesung der Lehrer empfiehlt.[3]

Das wesentlichste Mittel aber, die Privatlektüre der Schüler zum Guten zu leiten, wird immer das sein, daß der Geschmack der Zöglinge in der Schule selbst durch gediegene Lektüre gebildet wird. Dieß geschieht einerseits durch das Lesen der Griechen und Römer, andrerseits durch die Einführung in unsre eigenen großen Dichter. Was aber kann hiefür nach unseren Grundsätzen in der Schule geschehen? Daß die ästhetisch zergliedernde und kommentierende Methode nichts taugt, ist oben zur Genüge dargethan. Auch hier werden wir vielmehr dafür zu sorgen haben, daß dem Schüler die Poesien in ähnlicher Weise nahe gebracht werden, wie sie das Publikum des Dichters empfieng. Stummes, einsames Lesen ist ein bloßer Nothbehelf, beim Epos für den mündlichen Vortrag, beim Drama für die Aufführung. Die letztere zu verschaffen, steht nicht

1) Wenn ich mich gegen eine „examinierende Kontrole" der freiwilligen deutschen Lektüre des Schülers erkläre, so soll damit natürlich nicht gesagt sein, daß der Lehrer nicht den Einzelnen nach seiner deutschen Lektüre fragen und sich mit ihm darüber besprechen soll. Je unbefangener und absichtsloser dieß geschieht, um so mehr wird es wirken. Dagegen ist es der Tod aller freiwilligen Thätigkeit, wenn den Schülern gesagt wird: „In dieser Woche lest ihr als freiwillige (!) Arbeit Schiller's Wilhelm Tell. Ich werde mich am Ende der Woche durch eine eingehende Besprechung überzeugen, ob ihr diese freiwillige Arbeit sorgfältig gemacht habt."

2) Eine Einrichtung, welche Ludwig Döderlein in der Prima des Erlanger Gymnasiums für die freiwillige griechische und lateinische Lektüre der Schüler eingeführt hatte, dürfte sich ganz besonders für die deutsche Lektüre empfehlen. Er diktierte nämlich am Anfang des Schuljahrs ein Verzeichnis der griechischen und lateinischen Werke, auf die sich der Privatfleiß der Schüler vor allen zu wenden habe, begleitete dieß Verzeichnis auch mit einigen erläuternden Worten, in denen er das necessarium dem utile und jucundum gegenüberstellte, überließ aber dann jedem Schüler die Wahl des zu Lesenden, indem er nur von Zeit zu Zeit sich in seiner vertrauensvollen Weise nach der freiwilligen Thätigkeit des Schülers erkundigte. Ob sich dieß Verfahren unter allen Umständen für die lateinische und griechische Lektüre durchführen läßt, haben wir hier nicht zu untersuchen, für die deutsche aber dürfte diese liberale Behandlung sich sehr empfehlen.

3) Hiecke macht S. 68 fg. seines oft angeführten Buchs sehr beherzigenswerthe Bemerkungen übe die Privatlektüre der Gymnasiasten. In welchen Punkten ich auch diesen Bemerkungen nicht beistimmen kann, ergibt sich aus dem oben Gesagten.

15*

in der Macht der Schule. Denn Gott behüte uns, die Erzeugnisse unsrer großen Dichter zu theatralischen Schulproduktionen herabzuwürdigen. Wohl aber wird die Schule vermögen, dramatische, wie epische Poesien den Schülern dadurch aufzuschließen, daß sie ihnen richtig und schön vorgelesen werden.

Man legt mit Recht ein großes Gewicht darauf, daß die Schüler selbst zu gutem und richtigem Vorlesen angeleitet werden. Ich stimme dem vollkommen bei, glaube aber daß das Vorlesen dramatischer Werke in einem etwas anderen Verhältnis zur allgemeinen Bildung steht, als das Vorlesen der anderen Redegattungen. Prosa muß jeder deutlich und richtig vorlesen können, der ein Gymnasium absolviert hat. Gelegenheit, diese Kunst zu üben, bieten fast alle Zweige des Unterrichts, vor allem aber die Geschichtsstunden. Auch das wird man von jedem Gebildeten verlangen können, daß er deutsche Verse zu lesen weiß. In welcher Art die Schüler dazu anzuhalten sind, haben wir oben bei der Lyrik gesehen. Dagegen scheint mir die Forderung unerschwinglich und gegen die Natur, daß jeder Gymnasiast dahin gebracht werden soll, ein Trauerspiel oder Lustspiel vorlesen zu können. Denn hiezu gehören ganz besondere und keineswegs allzuhäufige Gaben der Natur, die man schlechterdings nicht von jedem Studierenden fordern darf, da man ohne sie nicht nur ein vortrefflicher Pfarrer, Richter und Arzt, sondern auch ein Mann von gründlichster Bildung und tiefstem Sinn für die Poesie sein kann. Was ich aber von jedem Gebildeten fordere, ist, daß er im Stande sei, zuzuhören und sich daran zu freuen, wenn ein Anderer dramatische Werke gut vorliest. Zu dieser Kunst, zur Kunst, mit lebendigem Antheil zuzuhören, wird also das Gymnasium seine Schüler anzuleiten haben, und es versteht sich von selbst, daß diese Kunst nicht durch Regeln, sondern durch Uebung und Gewöhnung erlernt wird.

Mein Vorschlag geht nun dahin: das Lesen dramatischer Werke und der wenigen hier in Betracht kommenden epischen Gedichte beginnt drei Jahre vor dem Abgang zur Universität.[1] Rechnet man, daß diesem wichtigsten und großartigsten Theil der ganzen neueren Literatur wöchentlich Eine Stunde gewidmet werde, so macht dieß vier bis fünf Stunden im Monat. Ich schlage nun vor, diese vier bis fünf Stunden in jedem Monat auf Einen Tag zu verlegen und an diesem Tag den versammelten Schülern der drei obersten Kurse ein ganzes Drama vorzulesen.

Behält man im Auge, daß hier zunächst nur von der deutschen Literatur die Rede ist und daß die Uebersetzungen aus fremden Sprachen, die man etwa hinzunimmt, doch aus sehr gewichtigen Gründen immer nur einen mäßigen Bruchtheil des Gelesenen bilden dürfen, so wird man sich bald überzeugen, daß die

1) Für Bayern würde ich sagen: In der dritten Klasse von oben. Aber wegen der verschiedenen Eintheilung der Jahreskurse in anderen deutschen Ländern wähle ich die obige Bezeichnung, die als Durchschnittszahl keinem Mißverständnis unterliegen wird.

Zahl der Werke, die hier in Betracht kommen, gar nicht sehr groß ist. Denn erstlich versteht sich von selbst, daß hier nur Werke ersten Ranges mitzählen, und daß die Zeit über diesen Rang entschieden haben muß; zweitens aber wird ein Theil der Werke, welche die genannten Eigenschaften besitzen, durch seine Natur von der Schule ausgeschlossen. Nach mannigfachem Ueberlegen hat sich mir für unseren Gebrauch etwa folgende Liste herausgestellt: Von Goethe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Hermann und Dorothea. Von Schiller: Wallenstein, Wilhelm Tell, Jungfrau von Orleans. Von Lessing: Minna von Barnhelm. Dazu einige Stücke von Shakespeare (etwa Julius Cäsar und Macbeth, aber nicht der Schillersche), Herders Cid, und ein Stück von Calderon. Auf diese Art würden die Ausländer etwa ein Drittheil des Ganzen bilden, und daß sie dieß Maaß wenigstens nicht sehr stark überschreiten, ist für unsern Zweck eine streng einzuhaltende Forderung. Einige dieser Dichtungen würden etwas mehr als die verlangten 4—5 Stunden in Anspruch nehmen und wären deshalb zweckmäßig zu theilen, aber doch im Lauf von ein oder höchstens zwei Tagen zu lesen. Andere dagegen werden das Maaß von 4—5 Stunden noch nicht erreichen, so daß der durchschnittliche Gesammtaufwand von Zeit doch kaum die Summe von 4—5 Stunden monatlich oder Einer Stunde wöchentlich überschreiten dürfte.

Wir haben 12 Werke genannt und wollen, daß jeden Monat eins derselben den versammelten Schülern der drei obersten Curse vorgelesen werde. Das gäbe 12, oder will man die längsten Ferien abrechnen, etwa 10—11 Vorlesungen des Jahrs. Da nun diese Vorlesungen sich durch die drei letzten Jahre der Gymnasialzeit erstrecken, so wohnte jeder Schüler 30—36 Vorlesungen bei; er würde demnach die meisten der oben genannten Werke dreimal oder doch zweimal vorlesen hören, und das wird neben allem Uebrigen von sehr heilsamen Folgen sein.

Als eine Schwierigkeit wird man dem entwickelten Plan noch die Frage entgegenstellen: Wer soll vorlesen? Bei der weit verbreiteten irrigen Meinung, als sei es eine Schande, ein Trauerspiel nicht vorlesen zu können, werden sich in manchem Lehrerkollegium vielleicht eher zu viele als zu wenige finden, die sich dieser Aufgabe gewachsen glauben. Tritt aber an die Stelle dieses Irrthums mehr und mehr die richtige Ueberzeugung, daß zum Vorlesen dramatischer Werke ganz specielle Gaben gehören, ohne deren Besitz man recht wohl der vortrefflichste Lehrer im ganzen Lande sein kann, so wird man gern die Aufgabe des Vorlesens den Mitgliedern des Kollegiums überlassen, die gerade dazu vor Anderen befähigt sind.

So soll also wirklich gar nichts an den bezeichneten Meisterwerken den Schülern erklärt werden? Aufrichtig gesagt bin ich der Meinung, daß diese Dichtungen ihre große und wesentliche Bestimmung erfüllen, auch ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt. Empfängliche Schüler werden nach vollendeter Vorlesung still und schweigend nach Hause gehn, erfüllt von den großen Gestalten und mächtigen Geschicken. Gegen diesen Eindruck gehalten aber sind vereinzelte

Dunkelheiten, über die sie sich keine klare Rechenschaft geben können, völlig untergeordnet. Will man jedoch, wogegen natürlich nichts einzuwenden ist, den Schülern zum Behuf des eigenen freiwilligen und unkontrolierten Wiederlesens der gelesenen Stücke ein Hülfsmittel an die Hand geben, bei dem sie sich über einzelne sachliche Schwierigkeiten Raths erholen können, so lasse man eine kleine Sammlung ganz kurzer und wirklich begehrter Anmerkungen zu den gelesenen Stücken drucken. Diesen Handkommentar mögen sich die Schüler, denen daran liegt, zum Besten ihrer häuslichen Lektüre anschaffen. Auch muß er in einer Anzahl von Exemplaren auf der Gymnasialbibliothek sein, um immer an mehrere Schüler zugleich verliehen werden zu können. Die Art, wie ich mir einen solchen Kommentar denke, will ich an einem einzelnen Beispiel klar machen. Joachim Meyer hat im Programm des Nürnberger Gymnasiums für das Jahr 1840 eine sehr gute Erläuterungsschrift zu Schillers Wilhelm Tell geliefert. Betrachtet man diese Schrift als einen Beitrag zur deutschen Literaturgeschichte, so ist sie in mehr als einer Hinsicht alles Lobes werth, und ich selbst fühle mich dem fleißigen Herrn Verfasser für seine sorgfältigen Nachweisungen zu aufrichtigem Danke verpflichtet. Wollte man aber eine Sammlung wünschenswerther Erklärungen für Gymnasiasten schreiben, so dürfte man nur einen sehr kleinen Theil von den Erläuterungen des Herrn Verfassers ausheben. Einiges nämlich müssen die Gymnasiasten schon so wissen, aus ihren anderweitigen Unterrichtsstunden, z. B. was der Rigiberg ist (S. 42); das meiste Andere aber hat nur für den Interesse, der die Entstehungsgeschichte des Schillerschen Dramas untersucht, und das ist durchaus keine Aufgabe für Gymnasiasten. So ist es z. B. sehr dankenswerth, daß der Herr Verfasser aus Scheuchzer eine Stelle beibringt, die Schiller den Anstoß zum Lied des Fischerknaben gegeben haben mag. Aber wem Schillers Lied ohne das Citat aus Scheuchzer verschlossen bleibt, dem wird es besagtes Citat auch nicht aufschließen. Im Gegentheil hat Schiller den Sinn der alten Sage so tief erfaßt, daß er weit über die trockene und nüchterne Darstellung, die der ehrliche Scheuchzer davon gibt, hinausgreift. Und wenn dem Jüngling, der die Eingangsscene des Tell liest, ohne alle Kommentare Erinnerungen auftauchen an die Mährchen seiner Kindheit, an die Nixen und Wassermänner, an das spiegelklare Gewässer oder an den dunklen See mit den schwimmenden Wasserlilien, so hat er den Sinn des Schillerschen Liedes viel richtiger erfaßt, als wenn er sich bei dem Scheuchzerschen Citate Raths erholt. Dagegen werden die Erklärungen Schweizerischer Idiotismen und sehr specieller geographischer und landschaftlicher Verhältnisse in den meisten Theilen Deutschlands willkommen sein.[1]

1) Gegen den oben entwickelten Vorschlag sind von ebenso einsichtiger, als wohlwollender Seite Einwendungen erhoben worden, die ich nicht unbeachtet lassen darf. Hr. Prof. Bonitz stimmt in der Beurtheilung meiner Schrift (Zeitschr. für die österr. Gymnas. 1852, S. 821 fg.) meiner Verurtheilung der überschwenglichen Erklärungsweise deutscher Klassiker auf Schu-

Eine sehr wichtige Frage, nämlich die, wie eine deutsche Blumenlese für Gymnasien beschaffen sein soll, habe ich absichtlich bis hieher aufgespart, weil bei derselben auch die dramatischen und epischen Poesien in Betracht kommen. Ich kann mich über diese Frage kürzer fassen, weil gerade auf diesem Felde schon so vieles Gute geleistet ist. Die Sammlung soll vorzüglich die Stücke enthalten, die sich zum Auswendiglernen eignen, also außer den lyrischen Gedichten auch einzelne Abschnitte aus den oben besprochenen dramatischen und epischen Werken.

len bei, spricht sich aber dahin aus, daß eine Erklärung, die sich auf das wirklich Nöthige beschränkt, nicht zu verwerfen sei. Die Schule dürfe überhaupt ihren Schülern nichts darbieten, wobei sie den Schülern eine eigene Thätigkeit nicht zumuthete, sich von deren Vorhandensein keine Ueberzeugung verschaffte. Dagegen würden Vorlesungen von dramatischen Meisterwerken, wie ich sie vorschlage, eine sehr dankenswerthe Gabe außerhalb des Unterrichts sein. — Diese Bemerkungen treffen den Punkt, in welchem die Schwierigkeit liegt. Es fragt sich nämlich, ob wir mit einem solchen Verfahren, wie ich es in Vorschlag bringe, nicht über den Kreis der Schule hinaustreten. Ich möchte nun vor allem das, worauf es mir ankommt, darlegen, indem ich zunächst noch die Frage bei Seite lasse, in wie weit sich die Schule an der Sache betheiligen soll. Eine dramatische Dichtung hat die Bestimmung, aufgeführt zu werden. Der Zuschauer sieht die Begebenheiten vor seinen Augen vorgehen; er vernimmt die Reden Schlag auf Schlag hintereinanderweg, ohne daß jemand ein kommentierendes Wort dazwischen schiebt. Das Natürlichste wäre nun, daß die Schüler unsre klassischen Dramen durch mustergültige Aufführungen kennen lernten. Aber, auch abgesehen von allen sonstigen Einwendungen, ist die Möglichkeit, solche Aufführungen zu sehen, der unermeßlichen Mehrzahl unserer Schulen versagt. Am nächsten aber kommt dem Eindruck der Aufführung das Hören eines gut vorgelesenen Stückes. Eines dazwischen tretenden Kommentars bedarf das vorgelesene Drama so wenig, als das aufgeführte. Was beim bloßen Vorlesen dem Auge abgeht, wird für jeden nicht ganz phantasielosen Zuhörer ersetzt durch die Bühnenanweisungen, wie sie namentlich Schiller in meisterhafter Art gibt. In dieser Weise hat so mancher jetzt gereifte Mann unsre großen dramatischen Dichtungen in der Familie kennen und lieben lernen. Und auf dieselbe Art haben an mehr als einem unsrer trefflichsten Gymnasien geistvolle Lehrer in freien Stunden ihre Schüler in unsre klassischen Dichtungen eingeführt. Ob sich daraus nun eine bestimmte Einrichtung machen läßt, die mit dem Schulunterricht in Beziehung steht, oder ob es dem einzelnen Lehrer zu überlassen ist, seine Schüler durch lebendiges und geschmackvolles Vorlesen mit den Schöpfungen unsrer Dichter bekannt zu machen, das möchte ich der praktischen Erfahrung anheimgeben. Ich selbst lege auf das Besondere in dem von mir gemachten Vorschlag durchaus kein Gewicht. Wenn nun aber Hr. Prof. Bonitz darauf hinweist, wie doch so Manches in unsern Dichtern der Erklärung bedürfe und daß diese Erklärung besser mündlich, als in gedruckten Anmerkungen gegeben werde, so will ich dem nicht widersprechen. Ich glaube jedoch wir würden unsern Zweck ohne Störung des Gesammteindrucks und ohne weitschweifige Ueberladung am einfachsten erreichen, wenn der Vorlesende da, wo es nöthig schiene, dem vorzulesenden Stück einige einfache einleitende Worte vorausschickte, dann aber der Lehrer des Deutschen nicht etwa gleich nach der Vorlesung, sondern in den nächsten deutschen Stunden die Stellen, die ihm in dem vorgelesenen Stück einer Erklärung bedürftig scheinen, mit den Schülern bespräche. In welcher Weise sich dieser Vorschlag modificieren würde, je nach dem bei den Vorlesungen eingeschlagenen Wege, muß der Ausführung überlassen bleiben. Unter allen Umständen aber würde es sich so einrichten lassen, daß dasselbe Stück nach Besprechung der wirklichen Schwierigkeiten noch einmal ohne weitere Unterbrechungen vorgelesen würde.

Die Art der Anordnung ist viel weniger wichtig als die richtige Auswahl, da es dem Lehrer unbenommen ist, die Reihenfolge selbst zu bestimmen. Nur müßte natürlich dem Lehrer der höheren Klasse beim Eintritt seiner neuen Schüler ein Verzeichnis alles dessen mitgetheilt werden, was dieselben in den vorhergehenden Klassen auswendig gelernt haben. Er wird sich dadurch nicht abhalten lassen, das früher Gelernte zu wiederholen, aber er muß wissen, ob er seinen Schülern etwas noch nicht Gelerntes oder etwas schon da Gewesenes aufgibt. Aus dem Gebrauch, zu dem wir die Sammlung bestimmen, geht schon hervor, daß sie nur Vorzügliches enthalten darf. Wer aber soll darüber entscheiden, was vorzüglich ist, was nicht? So schwankend in einzelnen Fällen das Urtheil bleiben wird, so läßt sich dennoch auf diese Frage wohl eine Antwort geben. Es entscheidet nämlich darüber die dauernde Anerkennung der Besten im Volk. Eben deshalb aber, so wie aus den früher[1] dargelegten allgemeinen Gründen, ist dem Neusten der Zugang in die Schule nicht zu gestatten. Das Urtheil darüber, welchen neuesten Produkten eine Stelle neben unsern großen Klassikern eingeräumt werden soll, kann durchaus nicht der Schule überlassen werden. Die Schule hat vielmehr lediglich die Aufgabe, das, was die bleibende Anerkennung der Erwachsenen als vortrefflich gestempelt hat, den nachkommenden Geschlechtern zu überliefern. Darüber wird sich auch kein schöpferischer Geist der Gegenwart beschweren. Denn der Dichter wendet sich an ein freies Publikum und wird nicht wollen, daß seine Erzeugnisse durch den Zwangscurs der Schule in Umlauf gesetzt werden. Ist der Geschmack des Schülers durch das Bewährte gebildet, so wird er dann auch unter dem Neuesten dem Besseren den Vorzug geben. Uebrigens soll mit dieser Fernhaltung des Neuesten vom Bereich der Schule nicht gesagt sein, daß nicht der Lehrer im Privatgespräch auch in Betreff der noch nicht bewährten Erzeugnisse seinen Schülern Rath ertheilen könne. Doch wird dieser Rath bei der unermeßlichen Mehrzahl der neusten Produkte dahin ausfallen, sie wenigstens für jetzt noch ungelesen zu lassen.

3) Das Altdeutsche auf dem Gymnasium.

Wer noch im Anfang unseres Jahrhunderts den Vorschlag gemacht hätte, das Altdeutsche in den Kreis der Schule einzuführen, der würde nicht mit Unrecht die Antwort erhalten haben, daß bloße Liebhabereien von der Schule fern zu halten seien. Ganz anders steht die Sache jetzt. Wer auch nur einen Blick in Grimms Grammatik geworfen hat, wird nicht läugnen, daß die geschichtliche Erforschung der deutschen Sprache eine Wissenschaft von solchem Ernst und solcher Strenge geworden ist, daß sie sich den älteren Zweigen der Philologie getrost zur Seite stellen darf. Die Frage kann daher nur sein: Soll die Kenntnis des

1) S. o. S. 136.

Altdeutschen auf einen kleinen Kreis von Fachgelehrten beschränkt bleiben, oder soll sie, wenn auch in bescheidenem Umfang, ein Gemeingut aller wissenschaftlich Gebildeten werden? Ich hoffe, die Zeit ist nicht mehr fern, in der man uns die Erörterung dieser Frage erlassen wird. Gegenwärtig muß sie noch mit einigen Worten berührt werden. Welchen Werth die Kenntnis des Altdeutschen für den Juristen hat, bedarf keines Erweises. Die wichtigsten Quellen des einheimischen Rechts sind seit dem 13. Jahrhundert in deutscher Sprache abgefaßt, und daß zum Verständnis dieser Quellen die Kenntnis der gegenwärtigen deutschen Sprache nicht ausreicht, weiß jeder, der sich mit ihnen abgegeben hat. Dem deutschen Theologen wird einige Bekanntschaft mit unsrer alten Sprache immer mehr zum Bedürfnis werden, je mehr er die Wichtigkeit erkennt, welche die Verbreitung des Christenthums unter dem Volke und dessen volksmäßige Bearbeitung auch schon im Mittelalter hatte. Der unmittelbare Zugang zu den Quellen jener wichtigen Zeit wird dann dem deutschen Pfarrer nicht minder wünschenswerth erscheinen als das Studium mancher lateinischen Väter. Ja gerade ein protestantischer Theolog, der sich vielleicht aus Unkenntnis der Sache vom katholischen Mittelalter nicht viel Ersprießliches verspricht, wird auch Luthers Schriften sprachlich und sachlich in einem neuen Licht erblicken, wenn er dessen zum Theil vortreffliche mittelalterliche Vorarbeiter kennt.

Aber daß der Jurist und der Theolog das Altdeutsche für ihr Fachstudium brauchen können, würde dessen Aufnahme in den Kreis der allgemeinen höheren Schulbildung noch nicht rechtfertigen, wenn nicht die Förderung der allgemeinen tieferen Bildung durch das Altdeutsche dargethan werden kann. Hier aber befindet sich der Vertheidiger des Altdeutschen in einer eigenen Lage. Wer sich einigermaßen gründlich mit dem Altdeutschen bekannt gemacht hat, ist in der Regel von dessen hoher Bedeutung überzeugt ohne alle weiteren Beweise. Wer dagegen vom Altdeutschen nichts weiß, bei dem muß ein gewisses Maaß von gutem Willen vorhanden sein, wenn er die Vorzüge desselben begreifen soll. Dem Mann von philologischer Bildung tritt das Altdeutsche von zwei Seiten nahe. Erstens nämlich liest er in der Geschichte der deutschen Literatur von der großen Menge zum Theil ausgezeichneter deutscher Dichtungen, die das Mittelalter hervorgebracht hat; und zweitens bemerkt er auf jedem Schritt und Tritt, daß er den Bau auch unsrer heutigen deutschen Sprache nur dann verstehen kann, wenn er die Geschichte derselben kennt. Wendet man nun die Gründe, die man mit Recht für die formale Bildung durch das Lateinische und Griechische geltend macht, auf unsre eigene Literatur und Sprache an, so wird man zwei Dinge nicht läugnen können: Erstens, daß wir uns in einem widernatürlichen Zustand befinden, wenn unsre wissenschaftlich Gebildeten zwar griechische und lateinische Dichtungen im Grundtext lesen können, unsre eigenen aber nicht; und zweitens, daß einige Einsicht in den Bau der eigenen Muttersprache von denen wohl verlangt werden kann, von denen man eine ziemlich umfassende Kenntnis des Grie-

chischen und Lateinischen mit Recht fordert. Ich glaube kaum, daß man bei ruhiger Ueberlegung diesen Sätzen widersprechen wird. Die Abneigung, sie zur Ausführung zu bringen, wird sich bei tüchtigen Schulmännern nur darauf gründen, daß sie fürchten, es möchte dem Studium des Lateinischen und Griechischen durch das Altdeutsche Abbruch geschehen. Wäre dieß der Fall, so würde auch nach meiner Ueberzeugung die Einführnng des Altdeutschen in unsre Gymnasien eine sehr bedenkliche Sache sein. Aber diese ganze Befürchtung entspringt aus einer unklaren oder falschen Auffassung dessen, was wir wollen. Das wird sich am einfachsten zeigen, wenn wir den Umfang von Zeit und Kraft näher bestimmen, den wir für das Altdeutsche in Anspruch nehmen

Die Frage, auf welcher Stufe der Schulbildung das Altdeutsche getrieben werden soll, hat man auf dreifache Art beantwortet. Einige haben gemeint, das Naturgemäße sei, gleich die erste Stufe des Sprachunterrichts mit dem Altdeutschen zu beginnen. Diese Ansicht hat nicht weniger gegen sich als Alles. Sie verkennt das Wesen der Muttersprache und das der geschichtlichen Grammatik, indem sie Knaben von acht bis zehn Jahren zumuthet, ihre eigne Sprache geschichtlich zu zergliedern. Aber auch abgesehen von diesem Widersinn thut schon die praktische Nothwendigkeit gegen jene Ansicht die triftigste Einsprache. Denn bevor an das Erlernen des Altdeutschen gedacht werden kann, muß der Knabe in unsrer gegenwärtigen Schriftsprache sicher geworden sein. Das wird er aber erst in denselben Jahren, in welchen neben der jetzt geltenden Schriftsprache die Erlernung des Lateinischen und Griechischen seine ganze Kraft in Anspruch nimmt. Andere haben deshalb das Studium des Altdeutschen an das entgegengesetzte Ende der Bildung verlegt, indem sie es ganz der Universität zuweisen. Vom Standpunkt der Theorie könnte es scheinen, als wenn diese Ansicht manches für sich hätte. Wenn man aber einerseits wünscht, daß einige Kenntnis des Altdeutschen ein Gemeingut aller Gebildeten werden soll, und andrerseits das Studium des Altdeutschen ganz der Universität überläßt, so ist dieß ein praktischer Widerspruch. Denn auch im günstigsten Fall wird sich immer nur ein verhältnismäßig sehr kleiner Theil der Studenten entschließen, die Elemente des Altdeutschen zu lernen. So bleiben für den Beginn des Altdeutschen nur die oberen Klassen des Gymnasiums, und dafür, daß dieß die rechte Zeit dazu sei, scheinen sich auch in neuerer Zeit die Stimmen der Sachverständigen immer mehr zu einigen.

Die zweite wichtige Frage ist die, in welchem Umfang das Altdeutsche im Gymnasium getrieben werden soll. Der erste Blick ergibt schon, daß von den Sprachen, die Grimms Grammatik behandelt, nur ein sehr kleiner Theil auf unsren Gymnasien gelehrt werden kann. Die Entscheidung darüber, welche Sprachen getrieben werden sollen, gibt weder die Vortrefflichkeit derselben, noch der Reichthum ihrer Literatur, sondern lediglich ihre Beziehung auf unsre jetzige deutsche Sprache. Geht man davon ab, so würden z. B. die Ansprüche des Altnordischen mit seiner reichen Literatur und seinen höchst merkwürdigen Sprach-

formen in erster Linie stehen. Aber kein Vernünftiger wird die Einführung des Altnordischen in unsre Gymnasien verlangen. Unsrer neuhochdeutschen Sprache zunächst stehen das Mittelhochdeutsche und Althochdeutsche. Diese beiden Sprachen nebst den ersten Elementen des Gothischen sind deshalb unsren Schülern nahe zu bringen. Die Besorgnis vor der Masse des Stoffs wird verschwinden, wenn man die Sache auf die rechte Weise angreift. Das Mittelhochdeutsche allein genügt nicht. Denn obwohl es in seinem regelrechten Grundbau sich dem früheren Zustand der Sprache anschließt, tragen seine abgeschliffenen, klanglosen Flexionen dennoch weit mehr schon den Charakter des Neuhochdeutschen als den des Althochdeutschen und Gothischen. So würde das Mittelhochdeutsche wohl dem einen unserer beiden Zwecke ziemlich genügen, nämlich in die altdeutsche Poesie einzuführen, dem andern aber nicht, die Geschichte der deutschen Sprache klar zu machen.[1] Dazu muß man durchaus auf das Althochdeutsche und Gothische zurückgehen. Man gewinnt dadurch überdieß zweierlei. Einmal verbindet sich erst durch das Gothische und Althochdeutsche unsre jetzige Sprache in Bezug auf Grammatik und Wortforschung mit den beiden klassischen Sprachen; und zweitens hat man im Althochdeutschen und namentlich im Gothischen die beste Grundlage für das Studium jeder andern germanischen Sprache.

Die praktische Ausführung könnte man so einrichten: Man gebe dem Altdeutschen anderthalb Jahre lang zwei Stunden wöchentlich. Man könnte dazu die beiden Semester von Sekunda und das erste von Prima[2] wählen. In Sekunda nehme man die ersten Elemente der gothischen, althochdeutschen und mittelhochdeutschen Formenlehre vergleichend durch, und lese dann einige kleine gothische und althochdeutsche Sprachproben mit den Schülern. Die Schwierigkeit wird hier besonders darin bestehen, die rechte Mitte zwischen unerreichbarer Gründlich-

1) Ich brauche nicht erst auseinanderzusetzen, daß es sich hier nicht bloß um das Altdeutsche handelt, sondern vor allen auch um die sich daran anschließenden ersten Elemente einer wissenschaftlichen Erkenntnis des Neuhochdeutschen.

2) Dem Obergymnasium gehört der Betrieb des Altdeutschen sicherlich zu. In welche Klassen desselben man aber diesen Betrieb am zweckmäßigsten verlegt, darüber soll im Obigen keine Entscheidung getroffen werden. Auch hier wird vielleicht die Einwendung gemacht werden, daß sich die geforderte Zeit ohne Ueberbürdung der Schüler nicht herausbringen lasse. Sollte sich dieß als begründet erweisen, so müßte man das Altdeutsche auf zwei Semester beschränken. Man müßte dann neben den gothischen und althochdeutschen Proben gleich im ersten Semester auch mit den mittelhochdeutschen beginnen und mit den letzteren in der weiterhin besprochenen Weise im nächsten Semester fortfahren.

Man hat in neuerer Zeit auf einem nicht geringen Theil der deutschen Gymnasien begonnen, den Schüler in das Mittelhochdeutsche einzuführen. Obwohl hiemit der eine der von uns angegebenen Zwecke — die Bekanntschaft mit dem Bau der deutschen Sprache — nur unvollkommen erreicht wird, so begrüßen wir doch diesen Fortschritt mit Freuden. Wir thun dieß um so lieber, als auch über die Art, wie das Mittelhochdeutsche auf Schulen zu behandeln sei, sich mehr und mehr richtige Ansichten verbreiten. Einen kleinen Beitrag zur Lösung dieser Frage habe ich in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1861, Zweite Ab-

keit und unfruchtbarer Oberflächlichkeit zu finden. Meist ist nur vor der letzteren, bisweilen aber doch auch vor der ersteren zu warnen. Wer sich damit begnügt, im Gothischen und Althochdeutschen einigermaßen den Sinn zu errathen, der thäte viel besser, wenn er seine Hand ganz davon ließe, statt seine Zeit auf so unnütze Art zu vergeuden. Gothisch und Althochdeutsch zu treiben, hat nur dann Werth, wenn es mit streng grammatischer Genauigkeit geschieht. Auf der andern Seite aber ist es eine schlechterdings unerreichbare und mithin auch verkehrte Forderung, daß der Schüler in der gothischen und althochdeutschen Grammatik ebenso zu Hause sein soll, wie man es mit Recht im Lateinischen und Griechischen verlangt. Der beste Mittelweg scheint mir der zu sein: Der Schüler gehe das Stück, das in der nächsten Stunde vorgenommen werden soll, in der Weise durch, daß er versucht, wie viel er davon herausbringt.[1] Hieran knüpfe der Lehrer beim Durchnehmen des Stückes an, so daß er den Schüler, so weit es irgend möglich ist, das Richtige selbst finden lasse. Wo es dem Schüler fehlt, da trete der Lehrer selbst ein und erkläre mit derselben strengen Genauigkeit, die jede gute Schule im Lateinischen und Griechischen fordert. Keine Form darf übergangen, keiner Schwierigkeit ausgewichen werden. Der Schüler schreibe die Erklärungen des Lehrers nach in derselben Weise, wie man es in den oberen Klassen mit den Griechen und Römern hält. So wird er unter allen Umständen von dieser nicht leichten, aber auch nicht unerschwinglichen Arbeit Gewinn ziehen.

Im zweiten Semester von Sekunda fange man damit an, das Wesentlichste der früheren Stunden noch einmal zu wiederholen. Ist dieß nach einigen Wochen geschehen, so beginne man das Lesen mittelhochdeutscher Gedichte und setze dieß bis zum Schluß des ersten Semesters von Prima fort. Man hüte sich aber wohl, die Kraft und die wahre Lust des Schülers gleich beim Eingang

theilung S. 525—528 gegeben. — Die Bedenken, die auch neuerdings noch ein tüchtiger Kenner, Hr. Dr. W. Wilmanns, über die Einführung des Mittelhochdeutschen in den Gymnasialunterricht geäußert hat, scheinen mir nicht unwiderleglich zu sein. Was den Werth der mittelhochdeutschen Dichtung für unsre Bildung betrifft, so genügt es, auf das hinzuweisen, was Hr. Wilmanns selbst über die Nibelungen sagt. Wenn „die Poesie der Neuzeit einen so reinen Ausdruck der (deutschen) Nationalität nicht hat hervorbringen können“, so kann es doch auch keinem Zweifel unterliegen, daß der höher gebildete Deutsche dieß Werk in der Ursprache soll lesen können. Die praktischen Bedenken aber, daß durch den Betrieb des Mittelhochdeutschen der Unterricht in den klassischen Sprachen Schaden leiden werde, sind hinreichend durch das Beispiel solcher Gymnasien widerlegt, auf denen Mittelhochdeutsch getrieben wird und deren Schüler nichtsdestoweniger im Griechischen und Lateinischen denen anderer Anstalten durchaus nicht nachstehen. Wie viel Zeit übrigens dem Altdeutschen auf dem Gymnasium gewidmet werden kann, das wird die fortschreitende Erfahrung zu bestimmen haben, und ebenso auch, ob es möglich ist, den Unterricht auch auf die Elemente des Gothischen und Althochdeutschen auszudehnen.

1) Ich bemerke ausdrücklich, daß die Elemente der gothischen und althochdeutschen Formenlehre bereits durchgenommen sind.

durch das Lesen vieler und mannigfacher Bruchstücke zu verderben. Man beschränke sich vielmehr auf Weniges, aber in sich Zusammenhängendes. Ist das Wesentlichste der Grammatik an einer kleineren Erzählung geübt, so gehe man zu den Nibelungen über. Will man noch etwas Weiteres hinzunehmen, so seien es Stücke, die möglichst in sich selbst abgeschlossen sind, keinesfalls bloße literargeschichtliche Proben. Denn diese Art zu lesen gehört einem späteren Stadium an.[1]

Blickt nun der tüchtige und eben deshalb besorgte Lehrer der klassischen Sprachen auf unsre Forderungen zurück, so findet er sie bei unbefangener Prüfung sicherlich ganz gefahrlos. Denn wenn er zusammenrechnet, welchen Aufwand von Zeit und Kraft wir vom Beginn des Lateinlernens bis zum letzten Semester der Gymnasialzeit für das Deutsche verlangen, so sieht er, daß wir mit Einbegriff des Altdeutschen nicht mehr in Anspruch nehmen, als die meisten Schulpläne dem Deutschen ohnehin einräumen.[2]

4) Die deutsche Literaturgeschichte auf dem Gymnasium.

Was von der Art Literaturgeschichte auf Gymnasien zu halten sei, die den Schüler „in alle Tiefen des innersten Geisteslebens unsrer Nation" einzuführen verspricht und Goethes und Schillers Werke „aus ihrer ganzen Weltanschauung entwickelt," das ist oben schon ausgesprochen.[3] Ich kann hier nur wiederholen, daß man sich bei der Behandlung der deutschen Literaturgeschichte auf dem Gymnasium vor nichts so sehr zu hüten habe als vor der überhandnehmenden Verstiegenheit. Greift man die Sache so an, wie es leider vielfach auch von sonst tüchtigen und verdienten Schulmännern geschieht, so trage ich kein Bedenken zu erklären: Es wäre Deutschland besser, wenn sich die Schule mit deutscher Literatur gar nicht befaßte.[4] Will man mit deutscher Literaturgeschichte auf dem Gym-

1) Haben die Schüler auf dem Gymnasium Einiges von den Anfangsgründen des Altdeutschen gelernt und einige mittelhochdeutsche Dichtungen unbefangen gelesen, so können sie auf der Universität mit wahrem Gewinn Vorlesungen über die Geschichte der altdeutschen Literatur hören. Das ist der naturgemäße Gang. Aber auch wo die Verhältnisse das Hereinziehen dieses höheren Stadiums in die oberste Klasse des Gymnasiums wünschenswerth machen, wird ein verständiger Lehrer sich wohl hüten, das Haus beim Giebel anzufangen.

2) Daß vom Unterricht im Altdeutschen nur auf solchen Gymnasien die Rede sein kann, deren durchgreifende Unterrichtssprache die deutsche ist, versteht sich von selbst. Aber auch auf solchen Gymnasien, die bei deutscher Unterrichtssprache sehr viele Schüler zählen, deren Muttersprache eine andere als die deutsche ist, wird man erst sorgfältig zu überlegen haben, ob nicht durch den Betrieb des Altdeutschen die Erlernung der neuhochdeutschen Schriftsprache eine zu große Störung erleidet. Für alle die Gymnasien, von denen aus den angegebenen Gründen das Altdeutsche ausgeschlossen bliebe, würde eine neuhochdeutsche Uebersetzung des Nibelungenliedes unter die innerhalb oder außerhalb der Unterrichtsstunden zu lesenden Werke gehören.

3) S. o. S. 220 fg.

4) Ich hatte anfänglich im Sinn, diesen Abschnitt ausführlich und mit zahlreichen Belegen aus Handbüchern, Zeitschriften u. s. f. zu bearbeiten. Ich will aber mein Material lieber

nasium nicht mehr schaden als nützen, so hat man scharf im Auge zu behalten, daß das Gymnasium auch hier nur Anfangsgründe zu lehren hat. Die Fortsetzung bleibt der Universität und dem Leben vorbehalten. Eben deshalb ist eine in solcher Art zusammenhängende und in allen Theilen gleichmäßige Behandlung der Literaturgeschichte, wie sie ein Buch oder selbst wie sie eine Universitätsvorlesung verlangt, vom Gymnasium auszuschließen. Das Gymnasium hat sich auf das Nothwendigste und dem Alter seiner Schüler Entsprechende zu beschränken. Sein Zweck ist nicht die erschöpfende Darstellung der geistigen Geschichte unsres Volkes, sondern seine Aufgabe besteht darin, einerseits den Schüler mit den unentbehrlichsten Kenntnissen auszurüsten, andrerseits ihm die Neigung einzupflanzen, sich weiter zu unterrichten. Beides wird großentheils schon durch das erreicht werden, was wir in den früheren Abschnitten besprochen haben. Von den wichtigsten Denkmälern der ältesten deutschen Literatur gibt der Lehrer bei Gelegenheit der gothischen und althochdeutschen Grammatik und bei der Erklärung der Sprachproben einige Nachricht. Ueber die mittelhochdeutschen Dichter sagt er das Nothwendigste in der Einleitung zur mittelhochdeutschen Lektüre. Auch über die neuhochdeutschen großen Schriftsteller ist schon Vieles dagewesen; über einige im Geschichtsunterricht, z. B. über Luther; über andere beim Lesen ihrer Gedichte.[1]

Das Alles mag nun ein geschickter Lehrer im letzten Halbjahre der Gymnasialzeit noch einmal ergänzend zusammenfassen. Auf die altdeutsche Literatur wird er nur in aller Kürze zurückweisen. Denn ein tieferes Eingehen ist hier wirklich der Universität zu überlassen, der manche gern das ganze Studium vom Abece an zuweisen möchten, während andere zwar etwas „Geist der altdeutschen Literatur“ auf dem Gymnasium zu treiben bereit sind, das Deklinieren und Conjugieren dagegen für eine Beschäftigung erklären, die sich mehr für die Universität eigne.

Bei der neuhochdeutschen Literatur wird die Zusammenfassung dessen, was bei der lyrischen Poesie gelegentlich schon gesagt worden ist, jetzt durch einen kurzen Ueberblick über unsre dramatische Poesie zu ergänzen sein. Daß dieß erst jetzt geschieht, ist aus zwei Gründen gut: Erstens, weil die Schüler nun schon die größten Meisterwerke unsrer dramatischen Literatur ohne vorgreifende Betrachtungen in sich aufgenommen haben, und zweitens, weil sie jetzt auch einige antike Dramen kennen.

Besonders aber wird der Lehrer das Augenmerk der Schüler auf unsre großen Prosaiker zu richten haben, und auch hier wieder vorzugsweise auf die drei größten, auf Luther, Lessing und Goethe. Wie wenig übrigens auch hier Vollständigkeit die Aufgabe des Gymnasiums ist, mag man daraus abnehmen,

ungenutzt lassen, um nicht dem guten Willen wehe zu thun. Bei einem so neuen und jungen Zweig der Lehrthätigkeit ist ja Irren um so verzeihlicher.

1) S. o. S. 226.

daß einerseits selbst an Lessing eine der wichtigsten Seiten nur eben zu berühren sein wird, andrerseits ein sehr wesentlicher Theil der deutschen Prosa, der streng spekulative, hier lediglich mit einer Hinweisung auf künftige Studien abzumachen ist.

Uebrigens unterliegt kein Theil des ganzen Unterrichts in solchem Maaß den besonderen Einrichtungen und Bedürfnissen der einzelnen Anstalten und Länder, wie die Behandlung der deutschen Literatur. Denn es gilt hier zwei Rücksichten gleichmäßig im Auge zu behalten. Erstens nämlich soll der Schüler, so lange er noch zum Lernen genöthigt werden kann, mit dem Unentbehrlichen ausgerüstet werden. Zweitens aber hat man sich sorgfältig zu hüten, nicht in oberflächlicher Weise auf dem Gymnasium vorwegzunehmen, was gründlich erst auf der Universität getrieben werden kann.[1]

1) Auch über die Stellung des Gymnasiums zur Literaturgeschichte bieten die Schriften von Ernst Laas vieles Gute. „Nicht Literaturgeschichte, sondern literaturgeschichtliche Bilder!" (Unterr. S. 293). „Für die Hauptsache wird nicht gehalten der literarhistorische Bericht über deutsche Literaturwerke, sondern daß die Schüler die bedeutendsten Sachen wirklich selbst lesen und zwar mit Verständnis" (eb. S. 252; vgl. 292). Was der Verfasser dann weiter (S. 262 ff.) über deutsche und insbesondere (S. 272 fg.) über neuere deutsche Literaturgeschichte sagt, wird man an sich großentheils unterschreiben. Aber eine andere Frage ist, wie viel davon wirklich auf das Gymnasium gehört. Nirgends zeigt sich so deutlich, wie hier, wo uns eigentlich der Schuh drückt. Hr. Laas will den Schülern eine lebendige und eingehende Schilderung Lessings geben (S. 279 fg.). Aber dessen religiöse Streitschriften und dessen Nathan schließt er von der Gymnasiastenlektüre aus (Unterr. S. 229; 259; Auff. S. 8). Goethes Leben und Werke sollen eingehend besprochen werden (Unterr. S. 294). Aber Goethes Faust und Goethes Wilhelm Meister ist auch nach Laas keine Lektüre für Gymnasiasten (Auff. S. 8. Unterr. S. 259). Jeder verständige Pädagog wird dem Verfasser in dieser Begränzung der Schülerlektüre beistimmen. Denn wollte man auch vielleicht in Betreff des Nathan anderer Meinung sein, so wäre damit wenig geholfen. Immer bliebe noch die Erörterung von Lessings spekulativen Grundansichten zurück, vor allem sein Verhältnis zu Leibniz und Spinoza. Wer aber will diese Dinge in das Gymnasium einführen? Hier drängt nicht weniger als Alles zu dem Schluß: Eine wirklich eingehende Behandlung unsrer Literatur, insbesondere auch Lessings, Goethes und Schillers, gehört nicht dem Gymnasium, sondern der Universität an. Man spricht mit Recht so viel von „Entlastung der Prima". Aber man richtet seine Augen nur nach unten, indem man den vorangehenden Klassen so Manches zuschieben möchte, was jetzt in Prima getrieben wird. Aber man schaue lieber einmal nach oben und weise getrost der Universität zu, was dem Gymnasium nicht angehört. Hier aber stoßen wir in unseren sonst so vorzüglichen Unterrichtsanstalten auf eine Lücke, gegen welche die Vertreter echter höherer Bildung nicht lange mehr werden die Augen verschließen können. Ich meine nicht das allerdings auch zu beseitigende Fehlen von Vorlesungen über die neuhochdeutsche Sprache und Literatur auf manchen unsrer Universitäten. Sondern was ich im Sinn habe, ist vielmehr die Frage: Wo sollen in dem größten Theile Deutschlands unsre Universitätsstudenten bei den gegenwärtigen Einrichtungen die Zeit hernehmen, auch nach dem Abgang vom Gymnasium an ihrer allgemeinen Bildung ernstlich fortzuarbeiten? Ich meine damit selbstverständlich nicht den Theil unsrer Studierenden, dessen Lebensberuf in den Bereich der philosophischen Fakultät fällt, sondern ich habe die Masse der Theologen, Juristen und Mediciner im Auge.

Sechstes Kapitel.

Das Deutsche in der Höheren Bürgerschule.

Die Höhere Bürgerschule als öffentliche Anstalt ist eine noch sehr junge Schöpfung. Schon daraus erklärt sich, warum ihr Begriff noch nicht in der Weise festgestellt ist, wie der des Gymnasiums oder anderer älterer Gründungen. Aber zu der Neuheit kommt auch die Schwierigkeit, die in der Sache selbst liegt. Die Höheren Bürgerschulen sind hervorgerufen durch das Bedürfnis des praktischen Lebens. Gewisse Berufsarten fordern eine Schulbildung, die über die Volksschule hinausgeht und sich nichtsdestoweniger von der Vorbildung, welche das Gymnasium den gelehrten Ständen gewährt, wesentlich unterscheidet. Für diese Klassen der Bürgerschaft hat man die Höheren Bürgerschulen gegründet. Ob man diese neue Gründung als eigentliche Berufsschule oder als eine allgemeine Vorbildungsschule ansehen solle, an welche sich die Ausbildung für den bestimmten Beruf erst anschließt, darüber äußerten sich anfangs sehr verschiedene Meinungen. Gegenwärtig kann man die Ansicht als durchgedrungen bezeichnen, welche die Höhere Bürgerschule von der Fachschule unterschieden wissen will. Die Höhere Bürgerschule hat darnach nicht die Bestimmung, für irgend einen Einzelberuf die nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen, sondern ihre Aufgabe ist, die allgemeine Bildung zu ertheilen, welche den Ständen ziemt, für welche die Höhere Bürgerschule bestimmt ist. Dieß Streben, der Höheren Bürgerschule einen idealen Boden zu gewinnen, wird man nur billigen können. Aber man wird darüber nicht vergessen dürfen, daß dieser ideale Boden doch seine bestimmte Natur und Umgränzung durch das Gemeinsame in dem künftigen Lebensberuf der Schüler bekommt, wie dieß ja selbst auf dem Gymnasium der Fall ist.

Wir fassen also die Höhere Bürgerschule im Sinn einer allgemein bildenden Anstalt und unterscheiden sie von den besonderen Fachschulen, obwohl sich ihr Zuschnitt öfters nach den besonderen Bedürfnissen der Gemeinde, in der sie entsteht, zu richten haben wird.[1] Auch die eigentlichen Fachschulen werden häufig das Bedürfnis fühlen, neben der speziellen Fachbildung auch die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge weiter zu fördern, und hiebei wird in Deutschland wohl überall auch das Deutsche eine Rolle spielen. Der Umfang und die Behandlung des deutschen Unterrichts aber bestimmt sich nach dem künftigen Lebensberuf der Schüler, die eine Fachschule zu bilden unternimmt. So wird sich z. B. der Betrieb der deutschen Sprache und Literatur im Kadettenhause dem Betrieb derselben auf dem Gymnasium nähern. Dagegen wird in einer Webeschule

1) Vgl. A. Tellkampf, Die höhere Bürgerschule in Hannover, Hannover 1845, S. 10.

oder in einer Schule zur Heranbildung brauchbarer Dienstboten von einem solchen Betrieb der deutschen Literatur vernünftigerweise nicht die Rede sein können. Auf den mittleren Stufen wird die Bestimmung des rechten Maaßes freilich oft schwer genug sein. Jeder Freund des Vaterlandes wird allen Ständen die tüchtigste Bildung gönnen und wünschen. Aber wer die rechten Gränzen überspringt, der versündigt sich ebensosehr am Volke wie an der Literatur. Wir können natürlich diesen Gegenstand hier nicht weiter ins Einzelne verfolgen, da er auf ganz andere Gebiete hinüberführt, und kehren deshalb zurück zur allgemeinen Höheren Bürgerschule.[1]

Als die charakteristischen Grundlagen der Bildung, die sie ertheilen wollen, werden von den Vertretern der Höheren Bürgerschule die neueren Sprachen und die Naturwissenschaften bezeichnet, wozu dann Religion, Mathematik und Geschichte als solche Disciplinen treten, die der Höheren Bürgerschule und dem Gymnasium gemeinsam sind. Dagegen wird über die Zulassung des Lateins gestritten. Doch sprechen die Meisten für Zulassung, natürlich aber in viel beschränkteren Gränzen als auf dem Gymnasium.[2]

Bei der Verschiedenheit der Ansichten über das Wesen der Höheren Bürgerschule und bei der unsichern Abgränzung dieser Anstalten ist es kaum möglich, im Allgemeinen die Aufgabe zu bezeichnen, die sie in Bezug auf den deutschen Unterricht zu lösen haben. Am besten werden wir auch hier wieder thun, wenn wir die Stellung ins Auge fassen, welche die Höhere Bürgerschule einerseits dem Leben und andererseits den übrigen Bildungsanstalten gegenüber einnimmt, und dadurch die Aufgabe bestimmen, die ihr für das Deutsche zufällt. Wir thun dieß natürlich im Anschluß an das, was wir bereits über den deutschen Unterricht zuerst im Allgemeinen, dann in der Volksschule, und zuletzt auf dem Gymnasium erörtert haben. Vergleichen wir die Höhere Bürgerschule mit der Volksschule, so besteht ihr wesentlichster Unterschied von dieser darin, daß auf der Höheren Bürgerschule eine oder auch mehrere fremde Sprachen gelehrt werden.[3]

1) Die Frage, ob man eine Schule als Fachschule oder als allgemein vorbildende zu betrachten habe, ist nicht so leicht zu entscheiden, wie mancher meint. So wird man das Kadettenhaus als eine Fachschule betrachten können, deren Ziel ist, den künftigen Offizier mit den für sein Fach nöthigen Kenntnissen auszurüsten. Da aber das Kadettenhaus zugleich die allgemeine Bildung des Offiziers ertheilt, so ist es ebensowohl die allgemein bildende Schule des Offizierstandes. Theoretisch hat man zu scheiden zwischen Fachbildung und Standesbildung. In der Praxis aber lassen sich die einzelnen Schulen nicht streng nach dieser Eintheilung scheiden.

2) In Bezug auf die verschiedenen Ansichten über die Höhere Bürgerschule verweise ich auf die Schriften und Abhandlungen von Tellkampf, Scheibert, Mager, Körner, Hopf u. A.

3) Diese Gränze ist durchaus festzuhalten, wenn man nicht jede gute und vollständige Volksschule eine Höhere Bürgerschule nennen und dadurch den Begriff der Höheren Bürgerschule wieder ganz verwischen will. In Ländern, in denen eine andere als die deutsche Sprache die ursprüngliche Muttersprache der Schüler ist, nimmt natürlich schon die Erlernung des Deutschen die Stelle einer zweiten Sprache ein.

Hiedurch bietet sie dem Betrieb des Deutschen einigermaßen verwandte Vortheile wie das Gymnasium. Auf der anderen Seite aber unterscheidet sich die Höhere Bürgerschule auf das allerwesentlichste vom Gymnasium, und zwar keineswegs bloß dadurch, daß die Höhere Bürgerschule die neueren, das Gymnasium die alten Sprachen zum Mittelpunkt des Unterrichts macht. Indem man bisweilen geglaubt hat, den wesentlichen Unterschied hierauf beschränken zu dürfen, ist man zu ganz verkehrten Folgerungen über die Höhere Bürgerschule gekommen. Denn der wesentlichste Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Höheren Bürgerschule besteht in dem verschiedenen Ziel, das diese beiden Anstalten sich stecken. Das Gymnasium gibt die Vorbildung zum Studium der Wissenschaften auf der Universität, und zwar keineswegs bloß der besonderen Berufswissenschaften, sondern auch der allgemein bildenden. Das Gymnasium ertheilt also seinen Schülern nur die vorbereitende Hälfte ihrer allgemeinen Bildung, die Fortsetzung bleibt der Universität überlassen. Dagegen schließt die Höhere Bürgerschule die allgemeine Bildung seiner Schüler, so weit diese überhaupt durch Schulen ertheilt wird, wirklich ab, indem sie ihre Schüler theils auf eigentliche und ausschließliche Berufsschulen, theils unmittelbar in das praktische Leben entläßt.[1]

Aus dem Gesagten ergibt sich nun auch für den Betrieb des Deutschen auf der Höheren Bürgerschule, daß dieselbe nicht daran denken kann, deutsche Sprache und Literatur in der wissenschaftlichen und umfassenden Weise zu treiben, wie es Gymnasium und Universität in ihrer unzertrennlichen Vereinigung thun sollen. Denn dazu gehört die Kenntnis der antiken Sprachen als Voraussetzung und ein der Wissenschaft gewidmetes Leben, wie es unter allen öffentlichen Anstalten nur die Universität bietet, als Bedingung.

Die Forderungen, die man an die Höhere Bürgerschule stellen kann, beziehen sich theils auf die deutsche Sprache, theils auf die deutsche Literatur. In Betreff der Sprache können wir die praktischen und die theoretischen Forderungen unterscheiden. In praktischer Hinsicht werden die Ansprüche an den abgehenden Schüler ähnliche sein dürfen, wie wir sie oben für den absolvierenden Gymnasiasten aufgestellt haben. Fehlerlosigkeit im Gebrauch der Schriftsprache und eine gewisse Ausbildung des Verstandes und des Geschmackes. In welchem Maaß sich diesen Forderungen mit den Mitteln, die der Höhern Bürgerschule zu Gebote stehen, Genüge thun läßt, darüber muß die Erfahrung entscheiden.[2] Die theoretische Kenntnis der deutschen Sprache kann um ein Bedeutendes über die Leistungen der Volksschule hinausgehen, da der Höheren Bürgerschule an der Erlernung des Französischen und Englischen schöne Hülfsmittel zum tieferen Eindringen auch in die Erkenntnis der Muttersprache gegeben sind.

1) Vgl. Tellkampf auf der Versammlung der deutschen Realschulmänner in Hannover im September 1855. (In der Pädagog. Rev. 1855, Dec. S. 369.)

2) Gute Bemerkungen gibt G. W. Hopf, Ueber Methode der Deutschen Stilübungen in Mittelschulen. 2. Aufl. Fürth 1851.

Die Einführung in die deutsche Literatur ist eine der wichtigsten und schönsten Aufgaben der Höheren Bürgerschule. Vieles von dem, was in einem früheren Kapitel über die Gymnasien gesagt worden ist, findet seine Anwendung auch auf die Höhere Bürgerschule. Manches dagegen bedarf der theilweisen Aenderung. So wird die fehlende Kenntnis des Griechischen durch Mittheilung einiger Hauptklassiker in den besten Uebersetzungen einigermaßen zu ergänzen sein. Dahin gehört vor Allem Homer. Wie viel außerdem, wage ich nicht zu entscheiden.

Eine weitere Frage betrifft das Altdeutsche. Gothisch und Althochdeutsch, zur wissenschaftlichen Einsicht in den Bau der deutschen Sprache unentbehrlich, können in den Lehrplan der Höheren Bürgerschule, die es ja nur in einem beschränkteren Sinne auf wissenschaftliche Erkenntnis absehen kann, keine Aufnahme finden. Dagegen dürfte die Einführung in das Mittelhochdeutsche da, wo es die nöthige Sicherheit in der jetzigen Schriftsprache erlaubt, aus mehrfachen Gründen zu empfehlen sein. Je mehr nämlich den Höheren Bürgerschulen durch die Beschäftigung mit Franzosen und Engländern die Versuchung einer Entfremdung vom Vaterländischen nahe tritt, um so mehr ist das Gewicht des Deutschen in jeder ersprießlichen Weise zu verstärken. Dazu aber dient kaum etwas anderes in solchem Maaß wie das Lesen solcher mittelhochdeutschen Dichtungen, die auf wahrhaft deutschem Boden erwachsen sind. Auch wo das Lesen dieser Dichtungen in der Grundsprache nicht erreicht werden kann, sind sie deshalb in den besten Uebersetzungen mitzutheilen.[1]

Siebentes Kapitel.

Das Deutsche auf der Universität.

Wenn wir auch über das Studium des Deutschen auf der Universität einige Worte sagen, so überschreiten wir eigentlich die Gränze, die wir uns gesetzt haben. Es soll jedoch hier nicht tiefer in die Stellung des Deutschen zur Wissenschaft eingegangen werden, sondern wir wollen die Universitätsstudien nur insofern berühren, als deren Besprechung zur praktischen Ergänzung der vorigen Kapitel nothwendig ist.

1) Das Altdeutsche auf der Universität.

Die Frage, ob das Studium der altdeutschen Sprache und Literatur eine selbständige Wissenschaft ist, steht und fällt mit der anderen, ob die klassische

1) Die Einschränkung, der diese Mittheilung unterliegt, versteht sich, wie oben beim Homer, von selbst.

Philologie den Namen einer selbständigen Wissenschaft in Anspruch zu nehmen hat. Aber wie man bei der klassischen Philologie die Nothwendigkeit besonderer Professuren für das griechisch-römische Alterthum nicht bestreitet, mag man jene Frage entscheiden wie man will, so sollte es billig auch bei der altdeutschen Philologie gehalten werden. So viel wenigstens steht fest, daß man etwas sehr Widersinniges unternimmt, wenn man den Gymnasien zumuthet, Altdeutsch zu lehren, ohne daß man ihren künftigen Lehrern die Gelegenheit bietet, das zu lernen, was sie späterhin lehren sollen.

Ueber die hohe Bedeutung der deutschen Alterthumsforschung kann kein tiefer Blickender in Zweifel sein. Um darüber zu belehren, reicht schon der eine Umstand hin, daß diese Studien ein Zeitalter zu ihrem Gegenstand haben, in welchem die deutsche Bildung noch nicht durch die Glaubensspaltung zerrissen war. Wie verschieden man deshalb auch die Erzeugnisse des Mittelalters auffaßt, immer bleibt das Eine unleugbar, daß die Elemente, aus denen die deutsche Reformation entsprungen ist, damals noch mit den römisch katholischen gemeinsam wirkten. So mag die liebevolle Vertiefung in unsre große deutsche Vergangenheit das geistige Band stärken, das unser Vaterland vor der Zerreißung in seine religiösen Bestandtheile schützt.

Die Vertreter der klassischen Philologie sollten in den deutschen Alterthumsforschern nicht Gegner oder Nebenbuhler, sondern Freunde und Verbündete sehen gegen den gemeinsamen Feind: die überhandnehmende Gemeinheit. Der Werth der altdeutschen Philologie drückt den der klassischen nicht nieder, sondern hebt ihn. Aehnlich wie in den Naturwissenschaften die Ausbildung der Chemie die Physik nicht hindert, sondern fördert.

Die altdeutsche Philologie hat auf der Universität eine doppelte Aufgabe. Erstens nämlich soll sie jedem, der es wünscht, die Gelegenheit bieten, das auf dem Gymnasium Begonnene fortzusetzen, und zweitens soll sie die künftigen Gymnasiallehrer mit den nöthigen Kenntnissen ausrüsten, um das dem Gymnasium Angemessene lehren zu können. Wie die klassische Philologie trägt sie in ersterer Beziehung den Charakter einer allgemeinen Wissenschaft, in letzterer den einer besonderen Berufswissenschaft. Beide Seiten werden aber häufig zusammenfallen, wie dieß auch bei der klassischen Philologie der Fall ist, ja noch mehr als dort, weil in der deutschen Philologie noch kein bestimmtes Maaß für das Gymnasium ausgeschieden ist. Erfüllen einmal die Gymnasien die Forderungen, die wir oben an sie gestellt haben, so kann die Universität einen zahlreicheren Theil ihrer Studierenden tiefer in die Geschichte der altdeutschen Literatur und der ganzen deutschen Geistesentwicklung einführen.[1] Ebenso wird sie dann den

1) Treffliche Hülfsmittel dazu besitzen wir schon jetzt, einerseits in den Bearbeitungen der Deutschen Literaturgeschichte, andererseits in den Altdeutschen Lesebüchern. In beiden Fächern kann man die Arbeiten von Wilhelm Wackernagel als Muster bezeichnen.

Einzelnen, die ihre Neigung oder auch ihr Fachstudium, z. B. das deutsche Recht, dazu veranlaßt, die Gelegenheit bieten, andere germanische Sprachen, namentlich Angelsächsisch oder Altnordisch zu lernen. Doch wird in Bezug auf diese uns ferner liegenden und zum Theil schwierigen Sprachen die altdeutsche Philologie jederzeit eine Stellung behalten müssen, die mehr der des Sanskrits oder des Arabischen gleicht als der des Griechischen und Lateinischen. Denn das ist natürlich durchaus nicht zu dulden, daß naschhafte Liebhaberei an die Stelle gründlich bildender Studien tritt.

Zunächst dürfte für die meisten deutschen Universitäten die Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer und die Befriedigung des allgemeineren Bedürfnisses noch so ziemlich zusammenfallen. Von dem, der sich zum Lehramt am Gymnasium meldet, muß aber von jetzt an einige Kenntnis des Altdeutschen gefordert werden, will man anders dessen Betrieb auf Schulen nicht in eine verderbliche Pfuscherei ausarten lassen. Für jetzt schlage ich vor, bei der philologischen Prüfung so viel Altdeutsch zu verlangen, wir wir im dritten Kapitel dem Gymnasium zugewiesen haben: Die ersten Elemente des Gothischen, Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen[1] und einige Hauptthatsachen der deutschen Literaturgeschichte. Auch hier würde ich die Forderungen so mäßig stellen als möglich. Denn Gothisch und Althochdeutsch sind nicht so leicht wie der Unerfahrene vermeint.[2] Aber einige Bekanntschaft mit den ersten Elementen soll künftig jeder Philolog besitzen. Das läßt sich erreichen, ohne daß der Gründlichkeit seiner klassischen Studien Abbruch geschieht. Die Prüfung wird dann die herausstellen, die vor Anderen Talent und Neigung zum Altdeutschen haben, und diesen wäre dann neben ihren klassischen Stunden der Unterricht im Altdeutschen anzuvertrauen.

Uebrigens ist die Frage, ob der Philologe sich die Elemente des Altdeutschen aneignen soll, noch zu unterscheiden von der anderen, ob auf den Gymnasien Altdeutsch zu treiben ist. Selbst wer diese zweite Frage verneint, sollte doch den hohen Werth, den der Betrieb des Altdeutschen für den Philologen hat, nicht verkennen. Wollte man auch dem Altdeutschen den Zutritt zu den Gymnasien versagen, so hat doch jeder Lehrer Antheil am Unterricht im Deutschen. Eine wissenschaftliche Einsicht in den Bau unserer Sprache ist aber schlechterdings nur auf der Grundlage ihrer Geschichte zu gewinnen. Die Erwerbung dieser in praktischer Hinsicht nothwendigen Einsicht trägt aber dem Philologen zugleich noch eine zweite Frucht. Die vergleichende Grammatik der indogerma-

1) Es versteht sich, daß für das Mittelhochdeutsche mehr zu fordern wäre als für Gothisch und Althochdeutsch.

2) Das alberne Gerede, das man bisweilen hört, wenn der erste Blick in das Gothische Neue Testament gethan wird: „Das ist ja ganz leicht, das versteh ich Alles,“ ist sofort zu Schanden zu machen, wenn man einem solchen geborenen Kenner des Gothischen ein Stück vorlegt, dessen Inhalt ihm unbekannt ist. Da kommt dann leicht das Gegentheil zu Tage.

nischen Sprachen hat gegenwärtig eine solche Höhe erreicht, daß sich der klassische Philolog unmöglich dagegen abschließen kann. Während man nun darüber verschiedener Meinung sein kann, ob die Beschäftigung mit den asiatischen Zweigen der indogermanischen Sprachen Wenigen oder Vielen zukomme, bietet die Kenntnis der anderthalbtausendjährigen Geschichte des Deutschen die beste Einführung in das geschichtliche Studium der Sprache für alle unsre Philologen.

2) Das Neuhochdeutsche auf der Universität.

Die praktische Förderung im Gebrauch des Neuhochdeutschen gehört auf der Universität so wenig als auf dem Gymnasium einem einzelnen Lehrer ausschließlich an. Die verschiedenartigsten Studien und Uebungen werden hiezu die Hand bieten, und namentlich werden geistvolle Lehrer der klassischen Philologie zur Förderung des deutschen Stils so wie des Geschmackes überhaupt mitwirken.

Anders aber verhält es sich mit der wissenschaftlichen Behandlung der neuhochdeutschen Sprache und Literatur. Denn so Dankenswerthes auch für die letztere durch Historiker und Philosophen geleistet wird, so kann doch auch ihre Vertretung nicht dem Zufall überlassen bleiben. Vielmehr bildet die neuhochdeutsche Sprache und Literatur neben dem Altdeutschen eine der hauptsächlichsten Aufgaben, die dem Professor der deutschen Sprache und Literatur obliegen. Der nach allen Seiten hin wachsende Stoff, so wie die immer mehr erkannte Wichtigkeit des Faches wird jedoch eine Theilung der Arbeit unter zwei Professuren sehr wünschenswerth machen, von denen die eine die älteren germanischen Sprachen, die andere das Neuhochdeutsche vorzugsweise zu vertreten hätte. Doch dürften diese beiden Seiten der germanischen Philologie nicht völlig auseinandergerissen werden. Denn die Vertretung des Neuhochdeutschen fordert gebieterisch auch die Bekanntschaft mit der älteren Sprache; und wer die ältere deutsche Sprache und Literatur in fruchtbringender Weise behandeln will, der muß auch in der neuhochdeutschen Sprache und Literatur bewandert sein. Gerade die Verknüpfung des Alten mit dem Neuen, die durchgreifende Entwickelung sowohl der Sprache, als der Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart wird immer eine Hauptaufgabe unsrer Wissenschaft bilden.

Aphorismen

über das Lehren der Geschichte.

1.

Die Ansichten über die Art, wie Geschichte zu lehren sei, sind höchst verschieden, ja einander entgegengesetzt. Finden wir in andern Lehrfächern solche Gegensätze, so wurzeln sie meist im Gegensatz alter und neuer Pädagogik; nicht so beim Lehrfach der Geschichte.

2.

Zuerst müssen wir uns über das Object verständigen. Soll die Geschichte in ihrem weitesten Umfang gelehrt werden, die sogenannte allgemeine Weltgeschichte, welche alle Zeiten und alle Völker der Erde begreift?

Wiewohl Geschichte dieses Namens in den meisten Gymnasien gelehrt wird, so dürfte doch weder solch Lehren noch irgend ein Lehrbuch der Weltgeschichte dem angedeuteten Begriffe entsprechen. Denn welches Lehrbuch begreift alle Völker? Fallen z. B. nicht die Amerikaner in der Regel aus? ebenso die meisten Völker Afrikas, mit Ausnahme der Aegypter, Karthager und Nordafrikaner, welche mit den Römern in Verhältnis waren? Wie wird ein großer Theil Asiens ignorirt!

3.

Dieß Ignoriren hat einen zweifachen Grund. Einmal, daß wir von der Geschichte vieler Völker sehr wenig oder auch nichts wissen. So ists hinsichtlich der Amerikaner. Zweitens, daß wir von der Geschichte anderer Völker nichts zu wissen begehren, sie wenigstens in Bezug auf unsere Schüler ignoriren wollen. So werden z. B. Inder, Chinesen kaum erwähnt, wiewohl es bei diesen Völkern nicht an historischen Urkunden fehlt.

4.

Aber auch in der Weise, wie die, unsern Weltgeschichten einverleibten Völkergeschichten behandelt werden, ist ein großer Unterschied, indem wir bei den einen in ein weit genaueres Detail eingehen, als bei den andern. Wir werden die

Geschichte der Perser minder genau darstellen, als die der Griechen, die russische minder genau als die englische.

5.

Unsere Weltgeschichte begreift also nicht alle Völker aller Zeiten und Länder; die Völker aber, welche sie aufführt, behandelt sie nicht gleichmäßig. Nach welchem Maaßstabe thut sie das? Geschieht es etwa nach der Würdigkeit, so daß die gebildetsten Völker hervorgehoben, rohe zurückgestellt würden? Keineswegs allein danach, denn sonst müßten z. B. die Inder entschieden eine große Rolle spielen. Wie hoch stehen sie nicht durch Sprache, Dichtkunst, Mathematik 2c.!

Warum heben wir z. B. die Aegypter hervor, welchen die Inder gewiß nicht nachstehen?

6.

Die Antwort ist: so wie den einzelnen Menschen vorzugsweise die Lebensgeschichte seiner Vorfahren und derer interessirt, welche auf sein Leben — seine Bildung, seinen Beruf und Wirksamkeit — großen Einfluß hatten, so interessirt sich jedes Volk zunächst für seine eigene Geschichte, dann für die Geschichte der Völker, welche ihm durch Sprache, Sitten 2c. verwandt, oder welche auf dasselbe sonst unmittelbar oder mittelbar großen Einfluß geübt.

7.

Für welche Völker werden wir Deutsche uns nun vorzüglich interessiren?

Zuerst: für unser eigenes. Vaterlandsgeschichte, alte wie neue.

Zweitens: für die Juden, weil von ihnen das Heil kommt, für ihre Geschichte bis auf Christus (und die Zerstörung Jerusalems).

Drittens: für die Römer, zu deren Orbis wir einst gehörten, und deren Einfluß bis auf unsere Zeit hinabreicht. Latein. Corpus juris. Katholische Kirche und anderes.

Viertens: für die Griechen, welche wir unmittelbar oder mittelbar als unsere Lehrer anerkennen.

Fünftens: für die alten Völker, welche mit Juden, Römern und Griechen in mehr oder minder genauer Berührung standen. Assyrer, Chaldäer, Perser, Aegypter, Phönicier, Karthaginienser, Araber und andere. Doch stehen diese uns minder nahe, als Juden, Römer und Griechen, sie sind unserer Natur und Geschichte fremder.

Die Geschichte fast aller dieser Völker fällt vor Christus, gehört der alten Zeit an.

Inder und Chinesen waren in historischer Zeit weder direkt mit uns Deutschen, noch mit jenen uns näher angehenden Völkern in so genauer Verbindung, daß sie auf diese Völker Einfluß geübt, daher treten sie für uns in den Hintergrund.

Seit Christus bildet Europa Eine christliche Einheit. Doch stehen uns die slavischen Völker ferner als die romanischen und als die germanischen Stammgenossen, anderer Nüancen nicht zu gedenken, daß uns z. B. unter den romanischen Völkern der Italiener entschieden näher steht als der Spanier, dieser näher als der Portugiese. —

8.

Das Gesagte dürfte den Maßstab bilden für die Behandlung der verschiedenen Völkergeschichten in den Lehrbüchern und Lehrstunden; von diesen spreche ich. — Ein Anderes ist es, wenn Geschichtsforscher, von allen vaterländischen Verhältnissen absehend, die auf Schulen mit Recht zurückgestellten Völkergeschichten ins Auge fassen. Es ist Ein einziges Geschlecht der Menschen; auch die Völker, deren Verwandtschaft und Berührung mit unserm Volke im Dunkel unvordenklicher Vergangenheit verborgen ist, auch sie treten uns allmählich zum Erstaunen näher. Wie unzweifelhaft deutet z. B. die Vergleichung des Sanskrit mit dem Deutschen auf eine uralte Einheit der Deutschen und Inder hin!

9.

Hat man das Object des historischen Unterrichts, was zu lehren sei, bestimmt, so frägt es sich: wie wir den Unterricht anzugreifen haben, es frägt sich nach der Methode. Auch hinsichtlich dieser herrscht unter den Pädagogen die größte Meinungsverschiedenheit.

Zuerst findet sich ein ähnlicher Gegensatz wie beim Lehren der Geographie; man kann mit dem Allgemeinsten, man kann aber auch mit dem Einzelsten anfangen. In der Geographie stellt man einmal die Betrachtung und Beschreibung der ganzen Erdoberfläche voran; ein andres Mal etwa die Betrachtung einzelner Städte, wie der alte Merian sie dargestellt hat.

10.

So kann man in der Geschichte einmal mit dem allgemeinsten Umriß der Weltgeschichte beginnen — wir wissen, was wir unter Weltgeschichte zu verstehen haben — oder auch mit Biographieen einzelner Männer.

Es sind dieß zwei Extreme, das erstere zog das zweite nach sich. Was sollen die Knaben mit der allgemeinen Weltgeschichte? sagten einige. Sie erhalten Namen und Jahreszahlen, nichts weiter. Was die Jugend am meisten anzieht: eine lebendige Schilderung des Individuellen, großer Männer, einflußreicher Begebenheiten ꝛc., die kann bei dem weiten Umfang des Stoffs gar nicht statthaben. Wir wollen darum mit Biographieen des Alexander, Cäsar, Mahomet ꝛc. beginnen; gewiß will die Jugend lieber unsern als den welthistorischen Unterricht.

Darauf erwiedern die Vertheidiger dieses Unterrichts: lebten denn die

Heroen, welche ihr schildern wollt, als einzelne Erscheinungen in einer leeren Zeit? Gehörte nicht jeder seinem Volke an, kann ich den Cäsar begreifen, ohne die Römer zu kennen, kann ich die Römer verstehen, wenn ich von Griechen, Karthagern nichts weiß? Werde ich daher nicht, um einen Heros zu charakterisiren, genöthigt, sein Volk, ja alle Völker, welche mit diesem in genauen Wechselbeziehungen standen, zu berücksichtigen? Führt das nicht unwillkührlich zur allgemeinen Weltgeschichte?

Ich möchte mich nun zu keiner dieser zwei entgegengesetzten Ansichten bekennen; jede scheint mir in dem, was sie der andern vorwirft, Recht zu haben.

11.

Neuerdings haben andere behauptet: mit der Geschichte des Vaterlandes müsse der Geschichtsunterricht beginnen; das Vaterland liege uns zunächst am Herzen, näher als Griechenland und Rom ꝛc. Diese Ansicht erscheint zuerst so einfach und natürlich, daß wir von ihr gewonnen werden; bei näherer Betrachtung wird aber jeder, welcher die Geschichte Deutschlands einigermaßen kennt, Bedenken tragen, der Meinung beizutreten. Sind nicht die wesentlichsten Momente der deutschen Geschichte solcher Art, daß sie die Fassungskraft der Knaben weit übersteigen, z. B. der Kampf des Papstes und Kaisers im Mittelalter? Verlangen sie, um nur einigermaßen verstanden zu werden, nicht Einsicht in das Wesen von Staat und Kirche und ihrem gegenseitigen Verhältnis? Und so könnten mehr Fragen aufgeworfen werden: z. B. ob ein 10- bis 12-jähriger Knabe fähig sei, die Motive der Reformation zu verstehen? ꝛc.

12.

Ich gehe von dem, was ich nicht billigen möchte, zu den Anfängen des Geschichtsunterrichts über, welche ich unmaßgeblich für die richtigen halte.

Die ersten Anfänge fallen mit einem Theil des Religionsunterrichts zusammen. Christus steht auf der Gränze der alten und neuen Geschichte; auf ihn bezieht sich, zu ihm hin lebt die alte Zeit, er ist der Schöpfer der neuen Zeit und bleibt bei uns bis an der Welt Ende.

Die Evangelien — die Geschichte Christi — lernen wir zuerst kennen, und werden hierdurch erst fähig, uns in der alten Geschichte wie in der neuen zurecht zu finden, in jener: wohin es geht, in dieser: woher man kommt.

Den eigentlichen Geschichtsunterricht würde ich mit dem alten Testament beginnen. Hierfür spricht dieß:[1]

1) Weil die alttestamentliche Geschichte nicht willkührlich in diesem oder jenem Zeitpunkt anfängt, sondern mit dem Anfang, der Schöpfung.

2) Weil diese Geschichte so einfach und zugleich so lebendig plastisch ist.

1) Es versteht sich, daß beim Geschichtsunterricht vieles im alten Testament übergangen werden und dem Lesen im reifern Alter verbleiben müsse.

Alttestamentliche Personen und Begebenheiten prägen sich unwillkührlich ein; treffliche Beschreibungen und Erzählungen erregen die Phantasie der Kinder zum Bilden innerer Bilder, welche bleiben und nicht wie bloße Namen, ohne wahrhaft in ihnen existirt zu haben, schemenartig durch ihr Gedächtnis ziehen.[1] — Was die Vertheidiger der Biographieen vom historischen Unterricht verlangen, leistet die Bibel in hohem Grade.

3) Weil die Geschichte der Juden eine der abgeschlossensten. Es ist die Geschichte des von den Heiden abgesonderten auserwählten Volkes Gottes, welche eben deshalb mehr als jede andere durch sich selbst verständlich ist, nicht unaufhörlich auf fremde einwirkende Völker hinweist und die nähere Kenntnis ihrer Geschichte verlangt. Dadurch wird das Auffassen vereinfacht, der Blick bleibt unverrückt und unverworren auf das Eine Volk gerichtet. Diese Beschränktheit des Objects ist der Beschränktheit des Schülers angemessen.

4) Weil die Geschichte der Juden eine theokratische ist, in welcher der Finger Gottes stets sichtbar. Der Gott, dem alle seine Werke bewußt sind von der Welt her, der Erzieher des Menschengeschlechts, zieht sich in den Geschichten der andern Völker oft in den Hintergrund zurück, als hätte er die Menschen sich selbst preisgegeben, und eine tiefe historische Forschung und Kenntnis gehört meist dazu, um die Zeiten zu überblicken und Gottes über die Völker und über Einzelne waltende Gerechtigkeit zu erkennen. In der jüdischen Geschichte dagegen folgt der Sünde die göttliche Strafe, wie der Donner dem Blitz, bekehrt sich aber das Volk zu Gott, so kehrt auch Gottes Segen wieder.[2] Und auf Gerechten — wie Abraham, David — ruht sichtbar dieser Segen, auf ihnen und ihren Nachkommen.

5) Weil die alttestamentliche Geschichte den wahren Gott nicht nur in seiner Gerechtigkeit offenbart, sondern auch in seiner unergründlichen Barmherzigkeit. Wenn sie den Ursprung der Sünde erzählt und mit heiliger Strenge die Sünden, selbst der Männer Gottes, aufdeckt, so ist sie doch ein Buch des Trostes und der Hoffnung, da sie überall auf den kommenden Erlöser hinweist.

Ein solche Geschichte gibt erst den Stand- und Augenpunkt, um die Geschichten der andern Völker richtig zu sehen und zu beurtheilen; sie ist das Fundament, ja sie ist mehr, sie ist das lebendige Herz der Weltgeschichte. So wie Palästina das abgeschlossenste Land, zugleich trefflich gelegen war, um mit dem orbis romanus in Verbindung zu treten, so ist die alte jüdische Geschichte zugleich die abgeschlossenste, isolirteste und trägt dennoch die lebendige Energie in sich, mit der Erscheinung Christi sich zur umfassendsten Weltgeschichte zu erweitern. —

An das alte Testament schließt sich die Geschichte der Assyrer, Chaldäer,

1) Daher ist die Bibel eine unerschöpfliche Quelle für Maler.
2) Man vergleiche z. B. Richter 2.

Meder, Perser und Aegypter an; die Bibel selbst ist zum Theil Quelle. Daniel weist auf Alexander den Großen. Die Apokryphen und Josephus füllen die Lücke zwischen der Rückkehr aus dem Exil und Christus. Die Griechen und Römer greifen nun in die jüdische Geschichte ein.

13.

Hier stehen wir an einem Scheidepunkt. Bis hierher ist die Geschichte — die biblische — etwas für alle Christenkinder Gemeinsames; nun trennen sich aber Stände und Geschlechter.

Die Knaben studieren oder sie studieren nicht. Die studierenden lernen griechisch und latein, sie können und müssen zu den Quellen der griechischen und römischen Geschichte geführt werden. Zu diesen Quellen gehören nicht bloß die Historiker, sondern alle und jede Klassiker, jeder charakterisirt sein Volk.

Soll man nun den Knaben, schon ehe sie die Klassiker lesen, eine ausführliche Geschichte der beiden Völker, den Klassikern entnommen, vortragen? Gewiß nicht, wohl aber sollte man ihnen einen kurzen Umriß geben, mit Hinweisung auf späteres Lesen dieser Klassiker. Der Umriß diente fast nur, sie in der Zeit zu orientiren, wie sie durch vorangegangene Geographie im Raum orientirt wären. Es ist auch nicht gemeint, als müsse er während der Gymnasialzeit ganz ausgeführt werden. — Mit den Knaben aus den höhern Ständen, welche nicht studieren, und mit den Mädchen ist es ein anderes. Sie können eine genauere Geschichte erhalten, da man ihnen keine Anweisung auf späteres Lesen der Klassiker gibt. Doch muß diese Geschichte durchaus schlicht und populär sein und keine gelehrte Kenntnisse voraussetzen, um verstanden zu werden. Griechische wie römische Geschichte müßten aber in ihrem Verhältnisse zum Reiche Gottes dargestellt, das Heidenthum im Gegensatz zum Christenthum charakterisirt werden. Besonders wichtig wäre die Schilderung des römischen Reichs zur Zeit, da Christus erschien.

14.

Wir treten nun in die neue Geschichte. Die römische macht den Uebergang, sie gehört der alten wie der neuen Zeit an. Studierende Knaben kann man auf Tacitus, aber nicht wohl auf die Scriptores rei augustae verweisen. Etwa in der Epoche der Antonine beginnt eine Zeit, deren Quellen meist nur von Historikern von Profession studiert werden. Wie wenige lesen den Cassiodor, Jornandes, die Byzantiner, die lateinischen Scriptores medii aevi, ja wie wenige verstehen Alt- und Mittelhochdeutsch?

Hier treten nun die vorzüglichen Geschichtschreiber der neuen Zeit ein, wird man sagen.

Ich möchte an diese nicht auf dieselbe Art verweisen, wie in der alten Geschichte an die Klassiker. Einmal, weil doch nur wenige unter den neuen

Geschichtschreibern Virtuosen, und unter diesen Virtuosen wiederum solche sind, deren Behandlung der Geschichte durchaus nicht für das jugendliche Alter paßt. Ich nenne z. B. Spittler. Ein zweiter Grund ist der, daß es für die Schüler eine Geistesarbeit ist, den Herodot und Sallust zu lesen; es muß ihnen ein Ernst sein um die Geschichte, wollen sie hier durchschwimmen. Dagegen geschieht es nur zu oft, daß die jungen Leute aus bloßer Genußsucht deutsche Historiker lesen, nicht viel anders als sie auch nach Romanen greifen, um sich phantastisch die Zeit zu vertreiben.

Ich sage: der Lehrer soll nicht auf neue Historiker verweisen, wie auf die alten Klassiker, nämlich so verweisen, daß sie alsbald auf der Schule gelesen werden müßten. Damit ist nicht gesagt: er solle thun, als existirten sie nicht; vielmehr mag er, mit dem Gedanken, daß seine Schüler früher oder später die guten deutschen (vielleicht auch englischen) Historiker lesen, wie von der alten Geschichte, so von der neuen einen Umriß geben. Am genauesten von der vaterländischen, mehr oder minder genau von den Geschichten der übrigen europäischen Völker, je nachdem sie uns Deutschen mehr oder minder nahe stehen, uns mehr oder minder interessiren.

15.

Es frägt sich, wie viel Thatsachen 2c. sollen die Schüler im Gedächtnis aufbewahren? Jedenfalls muthe man ihnen lieber zu wenig als zu viel zu. Es wird ein wahrhaft grausamer Unfug von Geschichtslehrern getrieben, welche ihren Schülern oft größere Lasten auflegen, als sie selbst zu tragen im Stande sind. Anstatt ausgezeichnete Männer und Begebenheiten herauszuheben, diese und die zu ihnen gehörigen Jahreszahlen merken zu lassen, plagen sie die armen Knaben mit Minutien in futuram oblivionem, d. h. welche sie vergessen, sobald sie nur die Klasse hinter sich haben. Es gibt kein besseres Mittel als dieses, um ihnen den entschiedensten Ekel an Geschichte beizubringen, dessen sie sich in spätern Jahren kaum entschlagen.

Doch muß man auch das entgegengesetzte Extrem vermeiden, nicht überhuman die Knaben verweichlichen und arbeitsscheu machen, zu ihnen ja nicht von todtem Gedächtniskram sprechen. Es gibt Pädagogen, welche so zart sind, daß sie Bedenken tragen, die Kinder das Einmaleins auswendig lernen zu lassen. — Wer weiß nicht, wie in der Jugend das Gedächtnis Thatsachen, Namen, selbst Jahreszahlen leicht auffaßt und festhält, wofern eben nicht unverständige Lehrer es durch unerhörtes Ueberladen oder auch durch gänzliche Vernachlässigung zu Grunde richten. Es ist bekannt, daß Erwachsene beim besten Willen das in der Jugend hierin Verabsäumte schwer oder gar nicht nachzuholen vermögen. Aber wir danken es unserm Geschichtslehrer noch in späten Jahren, wenn wir von seinem Unterricht her etwa die Reihe der deutschen Kaiser und ihre Regierungszeiten inne haben und dadurch bei unsern historischen Studien so orientirt sind,

daß sich unsere geistige Thätigkeit ungestört durch Gedächtnislücken und frei bewegen kann.

16.

Je mehr man über die Einrichtung des Geschichtsunterrichts auf Schulen nachdenkt, um so schwerer erscheint es, im Allgemeinen hierüber etwas festzusetzen. Wenigstens darf es nur in den äußersten, die Lehrer nicht bis ins Einzelne bestimmenden Umrissen geschehen. Der Grund dürfte der sein, weil die Güte des historischen Unterrichts vorzugsweise von den persönlichen Gaben des Lehrers abhängt. — Soll dieser, frägt man z. B., viel oder wenig frei erzählen? Soll er nicht lieber Stücke aus Historikern einschalten, diese vorlesen? — Ich antworte: Es kommt darauf an, ob der Lehrer das Talent zu erzählen — ein sehr seltenes Talent — besitzt. — Denn hier reicht nicht bloß eine Menge historischer Kenntnisse aus, es bedarf auch der Gabe, die geschichtlichen Thatsachen ohne zu irren und anzustoßen, einfach, klar, wohlgeordnet und fließend zu erzählen. Vor Allem aber bedarf es eines schlichten, redlichen Sinnes, der alles auf den Effect berechnete Declamiren von Herzen verachtet, solch leeres Declamiren, das nur zu oft die Blöße der Unwissenheit verhüllen soll, und recht geeignet ist, zugleich Geschmack und Wahrheitssinn der Schüler zu verderben.

Sind die Lehrer tüchtig und gewissenhaft, so schreibe man ihnen so wenig wie möglich, am besten gar nichts vor. Wer sind denn die, welche das Lehren besser zu verstehen meinen als die Lehrer selbst, deren Talent sich in ihrem Beruf als in ihrem Lebenselement bewegt und übt. Solche Vorschriften dienen höchstens, mittelmäßige und schlechte Subjecte abzuhalten, daß sie nicht allzuviel an der Jugend verderben; ungeschickt abgefaßt, hemmen und beengen sie die besten Lehrer.

17.

Wir besitzen sehr viele Lehrbücher der Geschichte, von den knappsten Compendien bis zur bändereichen, ausführlichen Geschichte.

Die erstern sind zum Schulgebrauch bestimmt; sie deuten in größter Kürze an, geben Umrisse, welche erst durch den Vortrag des Lehrers lebendig ausgemalt werden. Der Schüler entnimmt aus ihnen bei seiner Präparation die Themata, welche im Geschichtsunterricht vorkommen; bei der Repetition dient das Lehrbuch seinem Gedächtnis zum Anhalt, wie etwa Memorabilia in Stammbüchern mit kurzen Worten an Erlebtes erinnern. Solche Compendien könnten selbst unstilisirt, in tabellarischer Form sein. Andere Compendien machen Anspruch darauf, an sich leserlich und wohl stilisirt zu sein, und keines überkleidenden Lehrvortrags zu bedürfen. Autodidakten sollen sich aus ihnen ohne fremde Hülfe belehren können. Doch wollen sie zugleich Compendien sein; in der Regel erschweren sie aber dem Lehrer, welcher sie zu Grunde legt, seinen Unterricht dadurch, daß sie das Bedeutendste und Interessanteste enthalten. Der Schüler, welcher ein solches

Compendium bei seiner Präparation liest, kommt fast gesättigt in die Stunde, die Zugaben des Lehrers reizen ihn nicht sehr. Am besten dürfte dieser in solchem Fall den Unterricht in Conversiren und Examiniren der Schüler verwandeln, welche für jede Unterrichtsstunde ein bestimmtes Pensum aus dem Compendium erhielten.

Bändereiche historische Lehrbücher haben nur die Bestimmung, daß man sich selbst aus ihnen belehre. Sie können nicht als Compendien beim Unterricht dienen.

18.

So wie ein großer Unterschied zwischen einem Katechismus und einer Dogmatik, zwischen einer Grammatik für Anfänger und einer für Philologen statt hat, so ist ein gleicher Unterschied zwischen historischen Compendien für Männer und für Knaben. Es liegt dieser Unterschied weniger in der größern oder geringern Menge der historischen Thatsachen, als in der Auswahl derselben, je nachdem z. B. mehr abstracte bürgerliche und kirchliche Verhältnisse, oder plastische Schilderungen großer Männer und Begebenheiten vorwalten — es liegt in dem Sinn, in welchem das Buch die Geschichte behandelt.

Ein kindlicher feiner Tact gehört dazu, bei Abfassung von Lehrbüchern das dem Anfänger Zusagende, ihm Faßliche auszuwählen. Die Jüngsten mögen am liebsten Geschichten, welche der Mährchenwelt am nächsten stehn, und nur allmählich wendet sich ihr Sinn der historischen Wahrheit zu. Man merke nur darauf, wofür sich die Schüler interessiren, wofür nicht. Von Marathon und Salamis, von Alexanders Feldzügen hören sie gern; vom Kampf der römischen Patricier und Plebejer, der lex agraria etc. ungern. Sie interessiren sich nicht in dem Maaße für Cäsar,[1] als für Alexander. Kurz: alles, was ihre Phantasie durch Schönheit, Größe, Edelsinn, ritterliche Tapferkeit, ja Abenteuerlichkeit anregt, wird sie reizen, dagegen nicht Kaltes, rein Verständiges, wie bürgerliche Verhältnisse und Streitigkeiten, alles dieß stößt sie zurück.

Es gibt nun Compendien und Lehrer, welche nicht gehörig auf das Rücksicht nehmen, was die Jugend liebt und eben dadurch versteht. Hier ist von Schülern die Rede, nicht von Studierenden, welche an der Gränze des Mannesalters und bürgerlichen Lebens stehen. Diese verlangen mit Recht einen Geschichtsvortrag, der nicht etwa bloß durch aufregende Erzählung zu gefallen sucht, sondern der für die Wahrheit und den Ernst des nahe bevorstehenden bürgerlichen Lebens und Wirkens, ja für die große, ernste Aufgabe des ganzen Menschenlebens orientirt und bildet.

* * *

1) Unter den Römern dürfte der ältere Scipio der Liebling der Jugend wie des Livius sein.

So haben wir die Anfänge des Geschichtsstudiums betrachtet — welches ist, sein letztes Ziel, wozu alle Arbeit? Was wollen wir auf bestimmten untern, was auf höhern Bildungsstufen, was wollen wir erreichen, wenn wir das Höchste wollen? — Orientiren wir uns in einem engern Kreise. Was wollen wir aus der Biographie eines einzelnen Mannes lernen? Die Aufgabe seines Lebens und die Lösung dieser Aufgabe. Die Weltgeschichte ist die Biographie der Menschen-Species; Völker sind Varietäten. Welches ist die Gabe und Aufgabe der Menschheit, welches sind die Gaben und Aufgaben einzelner Völker? Es sind mancherlei Gaben, aber es ist Ein Geist. Woher kommen wir, wohin gehen wir — wir alle Menschen als Ein Mann?

Wenn der Einzelne stirbt, so fragen wir: was ist aus ihm geworden? So sind viele, viele Millionen im Laufe der Zeit gestorben, wohin sind sie gekommen? Auf Gräbern spielt die Geschichte fort, künftige Generationen ziehen, wie die früheren, der großen Nekropolis zu. Wann wird das Reich des Todes gestürzt werden? Naht das Ende der Zeiten, die Ewigkeit, da sie nicht mehr geboren werden und nicht mehr sterben?

Die Jugend der Menschheit verliert sich ins Dunkel der Vergangenheit, ihr letztes Ziel ins Dunkel der Zukunft. Kein Mensch ergründet und versteht den Tod, keiner kam über die Gränze ins unbekannte Land, von dem kein Wanderer wiederkehrt.

Hier tritt die Offenbarung ein, deutet uns Vergangenheit und Zukunft und öffnet uns das Verständnis der Geschichte unsres hochbegabten, von Gott abgefallenen, durch Christus erlösten und versöhnten Geschlechts. Sie tröstet uns über die Gestorbenen, verkündigt die Auferstehung der Todten und das Weltgericht am Ende der Zeiten. In diesem Gericht ist Liebe der Maaßstab; dem der viel geliebt hat, wird viel vergeben. —

Was Hochmut verlor, hat Christi Demut wieder erworben. Mit Christi Kreuzestod und Auferstehung begann eine neue Schöpfung, die Wiedergeburt der abgefallenen und erlösten Welt, die Gründung des Reiches Gottes, in welchem aller Zwiespalt aufhört. Es ist das Reich einer Liebe, die nimmer aufhört, weil sie stärker ist, als der Tod. —

Erdkunde.

Pestalozzi erzählt von einem Schulmeister, der seine Dorfjugend so vortrefflich in der Erdkunde unterrichtete, daß sie genau den Weg nach Ostindien angeben konnte, desto schlechter aber um Wege und Stege beim Dorfe Bescheid wußte. Und Rousseau sagt: „ich behaupte, daß kein zehnjähriges Kind, das zwei Jahre Unterricht in der Kosmographie gehabt, sich nach den ihm gegebenen Regeln von Paris nach Saint Denis finden, ja daß es sich nicht im väterlichen Garten nach einem Plane in den geschlungenen Wegen zurecht finden könne, ohne sich zu verirren. Und das sind diese Gelehrten, welche aufs Haar wissen, wo Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde liegen.“[1] Den Grund jener praktischen Unfähigkeit findet Rousseau darin, daß man den Kindern nur Karten kennen lehre, nur Namen von Städten, Ländern, Flüssen, die für den Schüler nirgends als auf der Karte existiren, auf welcher sie ihm gezeigt werden. Dagegen räth er, den geographischen Unterricht damit zu beginnen, daß die Knaben sich in der Umgegend des Wohnorts orientiren und von ihr eine Karte entwerfen. —

Diese Ansichten Rousseaus sagten mir um so mehr zu, als ich Jahre lang geognostische Gebirgsreisen gemacht und den himmelweiten Unterschied zwischen bloßem Kartenkennen und Länderkennen erfahren hatte. Ich schrieb ein Gespräch über das Lehren der Erdkunde, in welchem ich zunächst Rousseaus Sätze weiter ausführte. Georg und Otto sind die Sprechenden. Ehe ich, sagt Georg, zum ersten Male das schlesische Gebirge bereiste, las ich vorher Alles, was ich in Reisebeschreibungen und Erdbeschreibungen über dasselbe auftreiben konnte. Durch dieses Lesen erzeugte sich in meinem Kopfe ein Bild des Gebirgs, so lebendig, daß ich die Gegenden nach den Beschreibungen hätte malen wollen. Ich kam ins Gebirge selbst; zu meiner Verwunderung glich das Gebirgsbild meiner Einbildungskraft dem wahren Gebirge durchaus nicht. Weiterhin sagt Georg: Laß mich noch etwas anführen, um meine Meinung anzudeuten. Fragt dich Jemand nach Verhältnissen deiner Stube, deines Hauses, so gibst du ihm Bescheid nach dem Bilde des Hauses und der Stube, das vor deiner Seele steht, nicht etwa nach den Bildern von Grund- und Aufrissen, die du im Kopfe hast. Wirst du nach einem Hause deines Wohnorts befragt, so antwortest du ebenfalls nicht nach dem dir vorschwebenden Bilde eines Stadtplans, sondern wie es dir das deiner Einbildungskraft eingeprägte Bild der Stadt selbst eingibt: du sagst, durch welche Straßen der Fragende gehen muß, bis er zu dem Hause kommt, bezeichnest ihm dieß nach der Gestalt, Farbe, Wahrzeichen. Auf gleiche Weise magst du, wenn du kein versessener Stubenhüter bist, Bescheid über die Umgegend deiner

1) Im zweiten Buch des Emil. Vgl. Gesch. der Päd. 2, 196.

Stadt geben. Wie aber, wenn man den Weg nach einer 5 Meilen vom Wohnorte entfernten Stadt wissen will, den du gekommen bist? Wird dir dann das Bild des Weges selbst klar vorschweben, wie er durch die Felder und Wälder läuft, durch welche Dörfer, über welche Wasser er führt, wie du rechts einen Berg, links eine Burg liegen lässest — oder wird dich deine Einbildungskraft im Stiche lassen, wirst du nicht manche Theile des Weges vergessen haben; werden dir andere nicht neblicht unklar vorschweben — vielleicht hast du den Weg ganz aus der Erinnerung verloren? Als Otto erwiedert: Dafür sind Karten, so entgegnet ihm Georg: Du wirst also innerlich das Bild der Karte statt des Bildes von der Gegend selbst betrachten, darnach entweder durchaus Bescheid geben, oder hin und wieder wird sich Erinnerung der Gegend mit Erinnerung der Karte vermengen. — Endlich aber sei die Frage: wie der Weg von deinem deutschen Wohnorte etwa nach Kanton oder Irkuzk gehe? — und alle Urbilder der weiten Länder, die zu durchreisen wären, fallen gänzlich weg: das Bild der Karte tritt ganz an ihre Stelle. —

Otto macht nun aufmerksam: wie beschränkt doch die unmittelbare Länderkenntnis der Meisten sein müsse. Es wird, sagt er, kein Titan geboren, der über die weite Erde Auskunft geben könnte, wie wir über Wohnhaus und Wohnort — der das Urbild aller Länder und Völker im Geiste trüge. Sonach muß denn doch eine vermittelte Erkenntniß an die Stelle der unmittelbaren Kenntnis des Originals treten; diese sei nun welcher Art sie wolle. Ob das nun bei dem Gau beginnt, den jemand bewohnt, oder bei dem Königreich, ob im kleinern oder im weitern Kreise, darauf möchte am Ende wenig ankommen, und ich dächte drum, wir ließen es beim herkömmlichen erdkundlichen Unterricht.

Georg. Was du da sagst, möchte ich mit dem vergleichen, was ich einmal gegen die von Pestalozzi dringend empfohlene Anschauung beim Rechnen vorbringen hörte. Wozu diese, sagte der Gegner; bei den größeren Zahlen muß doch jedes Bild der Seele schwinden; wer kann sich nur 100 Aepfel vorstellen? Also weg mit aller Zahlenanschauung! — Otto. Dem Manne trete ich bei. — Georg. Ich nicht; ich meine vielmehr, die Anschauung müsse bis 10 ausgebildet werden — das kannst du an den Fingern abzählen, muthet man ja dem Beschränktesten zu; — dann betrachte man die Zehner, Hunderter, Tausender wieder als Einer, und durch das wunderbare Decimalsystem kann nun das Ungeheuerste geleistet werden. Ohne die Anschauung von 1 bis 10 lassen sich die Kinder wohl zu einem sinnlosen Zaubern durch das Decimal- System abrichten, aber nicht lehren, klar und verständig zu rechnen. — Otto. Und die Anwendung auf die Erdkunde? — Georg. 1 bis 10 ist dem Knaben sein Wohnort, dem Manne sein Vaterland: das sind die archimedischen Punkte der Erdkunde. Wer diese gründlich kennt, der mag es mit andern Ländern versuchen.

Weiterhin führt nun Georg aus, wie die Knaben auf Rousseaus Weise vom Kennen- und Darstellenlernen des Gegenwärtigen — ihres Wohnorts und seiner

Umgegend — zum Erlernen und Vergegenwärtigen ferner, fremder Länder geführt werden sollen. Im Jünglings- und Mannesalter, sagt er, mögen sie Reisen machen, vornämlich im deutschen Vaterland und nach den, uns Deutschen werthesten Ländern, und so ihre unmittelbare Länderkenntnis erweitern. — Wie groß diese aber auch sein möge, nie werde sie freilich, sagt Georg, die ganze Erde umfassen, das aber treibe zum Anerkennen von Stellvertretern, zu einer symbolischen Kenntnis der Erde. — Im Folgenden erklärt er sich also näher über diese Symbolik.

Der Lebenskreis des einzelnen Menschen ist zeitlich und räumlich beschränkt, er kann das Maß seines leiblichen Daseins nicht überschreiten, dem Leben kein Jahr zufügen, Flügel tragen ihn nicht über die Erde. Und doch gehört sein Geist nicht bloß der nächsten Gegenwart, sondern einer größern Geisterwelt an. So besteht ein Mißverhältnis zwischen dem weitkreisenden Streben seines Geistes und der Beschränkung seines sterblichen Leibes.[1] Symbolik ist Ausgleichung dieses Mißverhältnisses.

Es gibt eine doppelte Symbolik, eine künstliche und eine natürliche. Die künstliche vergegenwärtigt Urbilder durch Abbilder, die natürliche sieht die Urbilder in den Theilen des Urbildes selbst. — Laß mich zur Verdeutlichung dieser zwei Arten der Symbolik ein nüchternes Beispiel anführen. Du kannst dir Paris durch Stadtpläne, Rundgemälde, Modelle und Beschreibungen vergegenwärtigen, durch die mannigfaltigsten Darstellungen, die aus unmittelbarer fremder Beobachtung von Paris entsprungen sind. Du siehst die Stadt im Spiegel eines fremden Geistes. Das möchte ich künstlich symbolisch nennen. Gesetzt aber du könntest seltsamer Weise auf einige Zeit ein Haus in Paris bewohnen, das du nicht verlassen dürftest. Nun sähest und hörtest du aus deinem Fenster das bunte lärmende Treiben, das Laufen und Schreien um zu leben, Grimaciers und Marionetten, Fiacres und Wasserträger, Nationalgarden und Kastanienbrater, Schuhputzer und Fischweiber — so würdest du durch Betrachtung eines kleinen Theils der Stadt auf natürlich symbolische Weise die Stadt kennen lernen. Ex ungue leonem.

Setze statt Paris die Erde. — Darstellungen aller Art sind da: Erdgloben, Landkarten, Reliefs, Gemälde und Kupferstiche von Gegenden, Städten und Gebäuden; Beschreibungen aller Länder, allgemeine Erdbeschreibungen zusammengestellt aus Beschreibungen unmittelbarer Beobachter. Diese Darstellungsarten sind zum Theil ganz neu, wie z. B. Reliefs, Rundgemälde — theils haben sie sich in den letzten Jahrhunderten so ausgebildet, daß sie als wahrhaft neu zu betrachten sind, wie z. B. die Landkarten.

So zeigt sich in den letzten Jahrhunderten das stärkste sinnigste Streben, auf der Erde eine neue verjüngte Erde in mancherlei Abbildern zu schaffen —

1) Vgl. Fausts Worte beim Untergang der Sonne am Ostertage.

das größte Kunstwerk. Darauf zielt auch das rastlose Sammeln von Thieren, Pflanzen und Steinen aus allen Welttheilen, darauf das Erforschen aller Völker, ihrer Sprachen und Sitten. Wohin der unermüdete Eifer noch führen werde, wer kann es sagen? Wenn dem Manne bei frischem Reisen im Vaterlande die Empfänglichkeit wächst, mit ihr die eigene Darstellungsgabe, und zugleich das Verständnis fremder Darstellungen, die sich selbst mehr und mehr vervollkommnen, wer kann sagen, zu welchem hohen Grad von Auffassung der Erde der Vaterlandskundige durch Mittheilung, durch künstliche Symbolik gelangen könne?

Zur Charakteristik der natürlichen Symbolik sagt Georg:

Wie du Paris selbst, nicht eine Darstellung von Paris, aus deinem einen Pariser Fenster kennen lerntest, aus dem kleinen Theile das Ganze — so lerne die Erde selbst kennen im Vaterlande; dieser Theil der Erde werde dir Symbol der ganzen Erde. Scheinen nicht Sonne, Mond und Sterne über dein Vaterland, wie über die ganze Erde, richtet sich nicht die Magnetnadel, das lebendige Sinnbild der magnetischen Erdachse, vor deinen Augen nach Norden, sind deine vaterländischen Gebirge nicht meist aus eben den Gebirgsarten gebildet, wie die Gebirge aller Welttheile, und die Pflanzen deines Vaterlandes, sind es nicht dieselben, welche einen großen Theil der Erde bedecken, oder doch aus denselben Geschlechtern, und ebenso die Thiere? — Thue nur die Augen auf, und die Heimat wird dir als ein neues Paradies erscheinen, in welchem noch alle Geschlechter der Erde versammelt sind. Vornämlich aber kenne und liebe dein Volk, das wird dich zum Verständnis der über die Erde verbreiteten Menschheit führen. So ist die unmittelbare Vaterlandskunde theils Zweck an sich, theils bildet sich durch sie das Verständnis repräsentativer Darstellungen der Erde — die künstlich symbolische Erdkunde — theils geht aus ihrer Vollendung die natürlich symbolische Erdkunde hervor, welche im Vaterlande das schaut, was die ganze Erde charakterisirt.

* * *

Vier Jahre, nachdem ich dieß Gespräch geschrieben, gieng ich nach Nürnberg und lehrte hier zum ersten Male Geographie. Es war nun die Frage: ob sich meine nach Rousseau ausgebildeten Ansichten über diesen Unterricht praktisch bewähren würden. Allein ich muß es gestehen, sie bewährten sich nicht.

Spazierengehen, ein, wenn man will, zweckloses Herumtreiben in der Umgegend war den Knaben sehr gemüthlich. Nun sollte aber ein bestimmter Zweck mit dem Spazierengehen verbunden werden, sie sollten sich, so zu sagen, mit Bewußtsein und Absicht orientiren lernen, und dieß Orientiren sollte wiederum zum Entwerfen einer Karte führen. Alle Freude am Spazierengehen war hierdurch den Knaben auf einmal verschwunden; statt eine Erfrischung und Erholung von den Schulstunden zu sein, verwandelte es sich ihnen selbst in eine peripatetische

Schulstunde. Diese Verstimmung bewies mir klar, daß meine Theorie des geographischen Unterrichts irrig sei; ich gab sie auf. —

Späterhin erreichte ich aber meine Absicht, daß sich die Schüler durch Kenntnis des Wohnorts und seiner Umgebung in das Verständnis der Karten und selbst des Globus hineinfinden sollten auf eine der mißglückten scheinbar ähnliche, aber doch von ihr wesentlich verschiedene Weise. Ich zeigte ihnen nämlich beim geographischen Unterricht, den ich hier in Erlangen gab, zuerst einen großen Plan unserer Stadt. Mit dem lebhaftesten Interesse sahen sie den an, suchten alle Straßen auf, ihre Wohnungen, und die ihrer Bekannten, ebenso die Kirchen und andere öffentliche Gebäude. Sie konnten sich gar nicht satt sehen und das Aufsuchen hatte kein Ende.

Hierauf gab ich ihnen ein großes sehr genaues Blatt von Erlangen und seiner nächsten Umgegend. Die Stadt selbst war zwar kleiner als im Plane, aber dennoch klar dargestellt. Zuerst verglichen nun die Schüler sorgfältig beide Darstellungen der Stadt, bemerkten ihre Uebereinstimmung, und wie sie nur durch den verschiedenen Maßstab unterschieden waren.

Dann aber suchten sie auf der Karte alle Orte der Gegend auf, welche sie von ihren Spaziergängen her sehr wohl kannten, sie verfolgten die Wege von der Stadt aus nach jenen Orten, einer überbot den andern. Die weniger Orientirten richteten später von selbst ihre Ausflüge nach den ihnen unbekannten Punkten, andere schlugen auch neue Wege ein. Ohne daß ich ihnen irgend ein solches Orientiren zur peinlichen Aufgabe gemacht hätte, wußten sie zuletzt in der Gegend wie auf der Karte Bescheid; die Karte war ihnen nicht, was Rousseau so tadelt, „nur ein vorstellendes Zeichen, ohne Gedankenbild der vorgestellten Dinge."

Nach der Karte von der Erlanger Umgegend legte ich den Schülern die von Mittelfranken vor. Nur einen kleinen Raum nahm jene Umgegend auf dieser Karte ein. Dagegen erweiterte sich der Umfang des dargestellten Landes, die Schüler fanden Nürnberg, Fürth, Forchheim, Bamberg und andere Orte, welche sie kannten, auch Dörfer 2c., die sie auf dem Wege nach den größeren Orten gesehen hatten. —

Kaum brauche ich hinzuzufügen, wie ich ihnen nun auf andern Karten Mittelfranken als einen kleinen Theil Deutschlands, dieses als einen Theil Europas, zuletzt Europa als einen Theil des — Erdglobus wies. —

Gleich anfangs, da die Schüler noch mit der Erlanger Umgegend beschäftigt waren, besprach ich mit ihnen aufs Einfachste die Richtung der Weltgegenden, die Auf- und Untergangspunkte der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten und ihren Stand um Mittag. Straßen der Stadt, welche von Süden nach Norden laufen, über deren Südende also die Sonne zur Mittagszeit steht, erleichtern den Stadtkindern sehr das Orientiren. — —

Nur von den ersten Anfängen des geographischen Unterrichts ist hier

die Rede. Frägt man nun: warum die eben beschriebene Verfahrungsweise den Anfängern zusage, jenes methodische Begehen der Gegend und das sich anschließende Kartenzeichnen aber gar nicht, so liegt der Grund, wie ich schon andeutete, einmal eben in dem den jüngern Knaben widerstrebenden Absichtlichen und Methodischen. In der Schule lassen sie sichs gefallen, wenn alles seinen festen gewiesenen Gang geht, aber unleidlich, ja ungerecht dünkt es ihnen, wenn der Schulzwang das ganze Leben, selbst die Spaziergänge beherrschen will. Dann ists auch natürlich, daß der Anfänger lieber gute und schöne Karten ansieht, als daß er selbst mit Mühe und Noth schlechte, häßliche kritzelt. — Und wenn er bei diesem Besehen einer Karte von der Umgegend seines Wohnorts gewahr wird, daß er im Spazierengehen Kenntnisse erworben habe, so freut ihn das, wie es den Bourgeois gentilhomme freute zu hören: er habe von Jugend auf Prosa gesprochen. —

* * *

Nachdem ich auf solche Weise den Anfang gemacht, so war ich zweifelhaft: welchem geographischen Lehrbuche ich mich im Verfolg des Lehrens anschließen solle. In den meisten frühern Lehrbüchern vermißte ich eine Disposition des Ganzen, wie Ordnung in Beschreibung des Einzelnen, in vielen fehlte es an richtiger Auswahl des Stoffes und am richtigen Maaß desselben.

Der Mangel an richtiger Disposition des Ganzen zeigte sich vorzüglich darin, daß die Verfasser nicht gehörig das, was Gegenstand der allgemeinen Geographie ist, von dem schieden, was in die Beschreibung einzelner Welttheile und Länder gehört.[1]

Wie sehr in den frühern geographischen Lehrbüchern die Ordnung in Beschreibung des Einzelnen mangelte, das möge folgende Aufzählung der Gebirge und Seen Deutschlands beweisen, ich bitte den Leser, derselben auf der Karte zu folgen. Es heißt: „Die Hauptgebirge sind: der Harz (der Brocken 3495 F. hoch), Schwarzwald (mit dem 4610 F. hohen Feldberg), die rauhe Alp, die rhätischen und norischen Alpen (der Orteles oder Ortles 14,814½ F., der Großglockner 11,982 F., das Hochhorn 10,667 F., der Platey-Kogel 9748 F., der Watzmann 9150 F. Höhe), die carnischen und julischen Alpen (der Terglou 10,845 F.), das Fichtelgebirge mit dem 3468 F. hohen Schneeberge, der Kahlenberg, der Birnbaumerwald, die Sudeten mit dem Riesengebirge (wo die 4950 F. hohe Riesenkoppe), das mährische Gebirge (wo der 4280 F. hohe Spieglitzer Schneeberg), ein Theil der Karpaten, durch das Gesenke mit dem mährischen Gebirge und den Sudeten verbunden, der Thüringerwald, das Erzgebirge, der

1) Näher habe ich mich hierüber in einer Recension der englischen Geographie Murrays ausgesprochen, welche in meinen „Kreuzzügen“ abgedruckt ist. Weiterhin werden Beispiele das hier Gesagte klar machen.

Spessart, das Rhöngebirge, der Böhmer Wald (wo der Rachel 3904 und Arber 4500 F. hoch), das Wesergebirge, der Westerwald, Odenwald, die Ardennen, Vogesen, Hundsrück 2c. Seen: der Boden- oder Bregenzersee (7 M. lang, 3 M. breit, und über 300 Klafter tief), der Chiemsee, der cirknitzer See, der mansfeldische salzige und süße See, die mecklenburgischen, brandenburgischen und pommerschen Seen, der Dümmersee, die Traun- und Hallstätter Seen im Lande ob der Ens, das Steinhuder-Meer" 2c.

Und dieß Beispiel verworrener, unordentlicher Darstellung ist nicht aus der ersten besten Geographie, sondern, aus dem sehr beliebten, selbst ins Polnische übersetzten Lehrbuch von Stein, und zwar aus der 14ten Auflage desselben entnommen.

Auch die richtige Auswahl des Stoffs und das richtige Maaß fehlt in vielen geographischen Lehrbüchern. Unbedeutendes geben sie wohl und übergehen das Wichtigste. Murray erwähnt z. B. in seiner Beschreibung von Köln Farinas eau de Cologne, nicht aber den Kölner Dom. Höchst problematische ja unzuverlässige Resultate der Naturforschung nimmt man auf, mit denen man nie die Jugend behelligen sollte, für sie gehört, so viel immer möglich, nur entschieden Wahres.

Dazu kommt, daß dem Geographen die scharfe Bestimmung seines Gegenstandes und die Gränze zwischen seinem Gebiet und den Gebieten vieler andern Wissenschaften sehr schwer fällt, weil der Begriff der Geographie jetzt ein ganz anderer geworden, als er etwa noch zu Büschings Zeit war. Es ist, als hätten sich in unserer Zeit alle Wissenschaften und Künste bei der Geographie ein Rendez-vous zu einem Familienfest gegeben, weil sie erst jetzt sich ihrer Verwandtschaft bewußt geworden. Da kommen Astronomen, Physiker, Botaniker, Zoologen, Mineralogen, Sprachforscher, Statistiker — wer kann sie alle aufzählen? — zusammen, bringen die Früchte unsäglicher Arbeit, um diese Früchte in Ein großes gemeinsames Werk zusammenzufassen. Sie möchten gern Alles, was die weite Erde bietet, so zusammenstellen, daß es überblickt und begriffen werden könnte.

Wie wichtig ists nun, das rechte Maß zu halten und die richtige Auswahl zu treffen, damit die Geographie nie in eine Hydrologie, Zoologie oder Mineralogie 2c. ausarte, überhaupt einzelne ihrer Theile nicht unverhältnismäßig anwachsen. Daß manche hierin sehr fehlen, zeigen unter Anderm V. Hoffmanns geographische Schriften. In seinem „für alle Stände" bestimmten Buche: „Deutschland und seine Bewohner," nimmt die Beschreibung des Rheins und seiner Zuflüsse 63 Seiten ein; es werden von ihm 481 zum Rheingebiete gehörige Gewässer, dann 337 des Elb-, 215 des Oder-, 487 des deutschen Donaugebiets aufgeführt. In dem Buche „Europa und seine Bewohner, ein Hand- und Lesebuch für alle Stände," von demselben Verfasser, füllt ein Verzeichnis von gemessenen Höhenpunkten nebst Angabe der Länge und Breite dieser, zum Theil ganz uninteressanten Punkte, nicht weniger als 191 Seiten: Ebendaselbst

gibt Hoffmann für Leser „aller Stände" gerade 100 Seiten lateinischer Namen der in Deutschland vorkommenden Thiere, z. B. von 85 Eingeweidewürmern, 54 Helices als: Helix holosericia, H. Olivieri, leucozona ꝛc. So füllt man auch jetzt Schulgeographieen mit lateinischen Namen von Pflanzen und Thieren, welche die Knaben nie gesehen haben, vielleicht nie sehen werden — und dabei rühmt man sich eines verständigen Naturunterrichts und der Anschauungsübungen. —

* * *

Ich schrieb im Jahre 1831 ein Lehrbuch der allgemeinen Geographie, in welchem ich die angedeuteten Fehler meiner Vorgänger möglichst zu vermeiden suchte; spätere mögen wiederum verbessern, was in meinem Buche verfehlt ist.

Zugleich gab ich eine „Beschreibung der Erdoberfläche, eine Vorschule der Erdkunde"[1] für Anfänger heraus, und legte sie im Verfolg des oben geschilderten geographischen Unterrichts beim Lehren zu Grunde. In dieser Beschreibung schicke ich einige ganz einfache Lehren der mathematischen Geographie voran, besonders die von der Kugelgestalt der Erde, die Begriffe von Axe, Pol, Aequator, Parallelkreise, Breite, Länge, Wendekreise, Polarkreise, Zonen. Dann handle ich kurz von den Landkarten, und daß diese die ganze Erde oder Theile derselben darstellen und wie auf ihnen die Grade der Länge und Breite angegeben seien. Sehr förderlich fand ich es hierbei, einige einzelne Karten mit dem Globus vergleichen zu lassen. Ich frage z. B.: eine Karte stellt ein Land vor, das etwa von 9 bis 21 Grad Länge, von 36 bis fast zu 44 Grade Breite reicht, welches Land ist es? Oder: in welchem Lande krenzt sich der Meridian von 40 Grad Länge mit dem Parallelkreis von 37 Grad Nordbreite? — Solche Aufgaben können sich die Kinder auch untereinander geben. —

War ich vom Stadtplan Erlangens bis zum Erdglobus aufgestiegen und hatte hieran die erwähnten Thatsachen der mathematischen Geographie geknüpft, so nahm ich nun mit Zuziehung der bekannten trefflichen Sydowschen Karten meine „Beschreibung" durch. In dieser hatte ich so viel möglich, nur Ganze zu charakterisiren, Zusammengehöriges auch zusammenzufassen gesucht. Was hierunter zu verstehen sei, ergibt sich schon aus seinem Gegentheile, wie es in der mitgetheilten Steinschen Aufzählung der Gebirge Deutschlands klar vor Augen liegt; doch will ich es näher andeuten. In der Beschreibung der Meere[2] sind 5 Hauptmeere aufgeführt, alle übrigen Meere ꝛc. als Ausläufer jener 5, als Verzweigungen dieser 5 Hauptstämme angegeben. Ebenso faßte ich Gebirge zusammen, die man sonst vereinzelt aufführt, als stünden sie in gar keinem Zusammenhange. So z. B. die Gebirge, welche den böhmischen Elbkessel umgeben; den Gebirgszug,

1) Diese Beschreibung ist ein Auszug aus der zweiten Abtheilung meines Lehrbuchs.
2) Mit Ausnahme der Binnenseen.

der unter verschiedenen Namen von Calabrien bis zum Peloponnes läuft, und von Macedonien aus einen Zweig zum schwarzen Meere sendet. —

Am Klarsten tritt dieß Verfahren bei Angabe der Flüsse heraus. Nach alter Weise, da man die politische Eintheilung der Erdoberfläche auch beim Beschreiben der Gebirge, Flüsse rc. zu Grunde legte, da mußte z. B. der Rhein bei nichtweniger als 22 Ländern und Ländchen erwähnt werden; dem Leser blieb es überlassen, aus diesen 22 zerstreuten Erwähnungen ein Bild des Stromes kümmerlich zusammenzustellen. Noch mehr. Wenn nicht bloß der ganze Rhein von der Quelle bis zum Meer, von den Alpen bis zur Nordsee in eine Beschreibung zusammenzufassen ist, sondern auch alle seine Nebenflüsse: Neckar, Main, Mosel, und die kleinern Flüsse, welche sich wiederum in diese ergießen, als: Kocher, Jaxt, Regnitz rc., so dürfen hierbei nicht die Gebiete der Könige und Fürsten das Anhalten geben, sondern nur das große Gebiet des alten Königs Rhein,[1] dieses ist als Ein Ganzes zu beschreiben.[2] — Es sind in meiner Beschreibung die wichtigsten Orte auf beiden Ufern jedes Flusses angegeben; verhältnismäßig liegen nur wenige bedeutende Städte nicht an Flüssen.

Das Buch ist so kurz gefaßt, als es nur der Verständlichkeit unbeschadet möglich war, auch in der Absicht, um den Lehrern, die es beim Unterricht zu Grunde legen würden, nicht durch nähere Angaben, z. B. über den Charakter der Flüsse, Gebirge rc., das Beste vorwegzunehmen, was sie beim Lehren nach Gelegenheit hinzufügen könnten.

Es ist das Buch, so fern es beim Unterricht dient, eine Beschreibung von Karten, diese müssen mit ihm übereinstimmen. Das war aber, als es erschien, nicht der Fall, weil die in den Schulen gebräuchlichen Karten sich politischen Eintheilungen anschlossen, während meine Beschreibung, von politischen Gränzen absehend, vornämlich Gebirgen und Flüssen folgt. Sehr unbequem war es nun, z. B. den Zug der Alpen auf einzelnen Karten von Italien, der Schweiz, Deutschland rc. zu verfolgen, um so unbequemer da diese Karten meist nach verschiedenem Maaßstabe entworfen sind. Diesem Uebelstande ist durch Sydows Karten abgeholfen. Haben die Schüler mit Hülfe derselben den Ueberblick der Gewässer, Gebirge und Ebenen der ganzen Erde erhalten, dann erst mögen die politischen Karten eintreten. Mit Hülfe dieser geben sie zuerst die Gränze eines bestimmten Landes an,[3] danach: welche von den bisher betrachteten Gebirgen, Flüssen rc. zum Theil oder ganz dem Lande angehören. So gehören zu Frankreich: die Sevennen ganz, ferner die Nordseite der Pyrenäen, das Westende der Ardennen; von Flüssen: die Seine, Loire rc. ganz, dagegen Rhone, Mosel,

1) „Ein alter König hochgeboren" nennt Schenkendorf den Rhein.

2) Karten, auf denen die Gränzen der Fluß und Meergebiete angegeben sind, leisten beim Lehren die besten Dienste. So Berghaus Flußkarten in dessen physik. Atlas, u. a.

3) Auch nach Längen- und Breitengraden mit Vergleichung des Globus, was schon, wie erwähnt, in den ersten Anfängen der mathematischen Geographie beispielsweise geschieht.

Maas ꝛc. nur zum Theil. Von französischen Städten, welche bedeutend genug sind, um vom Anfänger gemerkt zu werden, sind die meisten schon bei Aufführung der Flüsse genannt worden, so: Paris, Rouen, Bordeaux, Lyon beim Verfolgen des Laufs der Seine, Garonne und Rhone.[1]

Meere, Gebirge, Flüsse sind Elemente der Geographie, welche über alle Geschichte der Menschen hinausreichen; Städte aber sind die ältesten ausdauerndsten Monumente der Menschengeschichte. Abraham sah Damaskus und wohnte bei Hebron, Jahrhunderte vor David war Jerusalem, Rom ist im dritten Jahrtausend. Welche Umwandlungen auch im Laufe der Zeiten die Völker treffen, ihre Sitze und Gränzen, ihre Reiche — die Städte überleben meist allen Wechsel, verhältnismäßig nur wenige sehr bedeutende, wie Babylon, Persepolis, Palmyra und Karthago, sind der Verwüstung ganz unterlegen. In kleineren Räumen und Zeitperioden zeigt unser Vaterland dieß Verhältnis der Städte zur Geschichte. Mainz, einst römisch, dann Sitz der Erzbischöfe und Kurfürsten, später unter französischer Herrschaft, jetzt Darmstadt gehörig; Trier und Köln, früher wie Mainz, römische Städte, dann Sitze der Erzbischöfe und geistlichen Kurfürsten, jetzt preußisch ꝛc.

Jene alten Städte nun, welche den Wechsel der Zeiten überlebten und die vor Menschengedenken existirenden Meere, Flüsse und Gebirge, sie sind bleibende Monumente, welche zu kennen für alles spätere Geschichtsstudium der Schüler von unberechenbarem Werth ist. Es wird ihnen dadurch leicht das Geographische der alten Historiker zu verstehen. Man gebe ihnen die Karten des alten Gallien, Spanien u. a., sie werden ohne Weiteres im Arar die Saone erkennen, in der Matrona die Marne, im Baetis den Guadalquibir — in Rotomagus Rouen, in Lugdunum Lyon, in Caesarea Augusta Saragossa — im Abnoba mons den Schwarzwald ꝛc.

* * *

Der oben beschriebene geographische Unterricht hat es bis hierher mit sinnlicher Anschauung zu thun, oder an dieser ein stetes Anhalten. So haben die Schüler Meere, Gebirge, Ebenen, Flüsse, Seen, die wichtigsten Länder, ihre Gränzen, Gebirge, Flüsse und Städte kennen lernen. — Jetzt erst dürfte es an der Zeit sein, ihnen eine kurze, faßliche Charakteristik der Rassen, Sprachen, Religionen und Regierungsformen zu geben.

Ist alles dieß vorangeschickt, so bleibt nur Weniges bei Beschreibung einzelner Länder zu sagen übrig, nämlich das, was jedes bestimmte Land und Volk eigenthümlich charakterisirt und es von andern unterscheidet. Hier wäre auch erst die genauere Beschreibung bedeutender Städte am rechten Platze, wo es angeht mit Vorzeigung von Bildern derselben. Nichts zu breit.

1) Die wenigen fehlenden Städte können jetzt hinzugefügt werden, z. B. im angeführten Falle Marseille und Toulon.

Auf solche Weise würde meines Erachtens der Grund gelegt für künftige geographische und historische Studien.

Jene erweitern und beleben sich durch das Lesen guter Reisebeschreibungen, der Zeitungen, Missionsberichte rc. Die Schüler sind so weit orientirt, um sich nun selbst ohne fremde Hülfe mit Zuziehung guter Karten zurecht zu finden.

Und ebenso sind sie hinlänglich auf der Erde zu Hause, um die Geographie früherer Zeiten zu verstehen.

Doch geschieht eine solche Steigerung und Erweiterung geographischer Kenntnisse vorzüglich durch Bücher und Karten. Nur beim ersten Anfang des Unterrichts berücksichtigten wir die Kenntnis eines ganz kleinen Theils der Erdoberfläche selbst, indem wir den Wohnort und seine Umgebungen ins Auge faßten.

Man dürfte fragen: ob ich denn meine frühere oben mitgetheilte Ansicht von der Methode des geographischen Unterrichts ganz aufgegeben habe? — Keineswegs, nur überzeugte ich mich, wie ich schon erzählte, daß das Aufnehmen der Umgegend des Wohnorts, womit jene Methode den Anfang macht, daß dieß nicht für Anfänger geeignet sei. Aeltere Schüler dagegen, welche im Zeichnen Fortschritte gemacht, mögen es wohl versuchen. Diesem, ich möchte sagen prosaischen Auffassen und Darstellen sollte jedoch immer ein poetisches zur Seite stehen, es sollten die Schüler das Landschaftszeichnen nach der Natur lernen, besonders eine Fertigkeit im Skizziren gewinnen.[1] Wenn Reisen im deutschen Vaterland und in solche fremde Länder, welche uns Deutschen vorzüglich lieb und werth, wenn diese die beste Vorschule zum Verständnis aller Länder und Völker der Erde sind, so muß die Jugend mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, die ihnen später auf diesen Reisen zu Gute kommen. Unter jenen Fertigkeiten nimmt aber das Landschaftszeichnen — auch das Zeichnen von Bauwerken — eine bedeutende Stelle ein.[2]

Wer im reifern Altern über andere dem Reisenden nöthige Kenntnisse und Fertigkeiten Bescheid verlangte, dem wäre zu rathen, dieß aus den Reisebeschreibungen ausgezeichneter Männer — Goethes, A. von Humboldts u. a. — zu entnehmen. Aus den Leistungen dieser Männer ergibt sich ihre Bildung. —

* * *

1) Näheres über das Verhältnis der Landschaftsmalerei zum Kartenzeichnen habe ich im ersten Theile meiner vermischten Schriften (S. 29) gesagt.

2) Leider bin ich kein Zeichner. Um den Mangel einigermaßen zu ersetzen, schrieb ich im Schlesischen Gebirge auf hochgelegenen Punkten Panoramen, indem ich mit Hülfe des Kompasses die Namen der Berge, Orte rc. nach den Weltgegenden, in deren Richtung sie lagen, eintrug; so viel es sich thun ließ, die nähern näher, die ferneren ferner von dem in der Mitte des Papiers angegebenen Standpunkt. Mehrere solcher Panoramen beglaubigten sich wechselseitig. Hatte ich vom Berge A einen Berg B in südöstlicher Richtung angegeben, so mußte von B aus wiederum A nordwestlich liegen.

Ich breche hier ab. Nachdem ich es versucht, den Gang des geographischen Unterrichts von seinen ersten Anfängen aus darzustellen, beziehe ich mich, hinsichtlich des Ziels geographischer Studien, auf das, was ich zu Anfang dieser Abhandlung aus meinem früheren „Erdkunde“ überschriebenen Gespräch mitgetheilt.

Der Naturunterricht.

Vorwort.

Ich gebe hier Altes und Neues. Einzelne Abhandlungen über den Naturunterricht ließ ich schon in den Jahren 1819 und 1822 im ersten und zweiten Bande meiner „vermischten Schriften“ drucken, außerdem schrieb ich 1823 ein Programm „Ueber den Unterricht der Naturkunde auf Schulen.“

Wiewohl ich nun, bei ununterbrochen fortgesetztem Lehren, seit 1823 neue Erfahrungen machte und veranlaßt war, hier und da neue Wege zu suchen und einzuschlagen, so änderte sich doch im Wesentlichen meine frühere Ansicht über den Unterricht in der Naturkunde nicht.

Schon während meiner Lehrjahre regte sich in mir ein Widerspruch gegen die gewöhnliche Methode dieses Unterrichts. Ich hörte nämlich vom Jahre 1805 bis 1808 in Freiberg Mineralogie bei meinem unvergeßlichen Lehrer Werner. Seine Schule hat schwerlich ihres Gleichen; aus allen Theilen Europas, ja aus Asien und Amerika kamen Schüler nach Freiberg. Und welche Männer sind aus dieser Schule hervorgegangen! Alexander von Humboldt, Steffens, Novalis, Schubert, Weiß, Mohs und so viele andere![1]

Werners mündlicher Vortrag war ein Muster von Klarheit und Ordnung; die Charakteristik der mineralogischen Gattungen, welche er gab, ließ nichts zu wünschen übrig. Wenn er aber in der Lehrstunde vielleicht zehn Gattungen charakterisirt hatte und kaum eine Viertelstunde noch übrig war, so wurden in dieser Viertelstunde die Kasten, welche jene zehn Gattungen enthielten, auf einem

1) Als ich in Freiberg war, aß ich mit einer Tischgesellschaft, welche außer uns Deutschen aus einem Schweizer, einem Franzosen, einem Römer, einem Spanier und drei Russen bestand, deren einer aus Nertschinsk — unweit der chinesischen Gränze — gebürtig war.

langen Tisch vor uns vorübergeschoben. Es war eine Tantalusqual, sich mit hinstierenden Augen anzuspannen, um das Bild so vieler Stufen schnell sich einzuprägen. Aber das war auch den lernbegierigsten, aufmerksamsten Zuhörern unmöglich, und sie würden nur Hefte davon getragen haben, nicht aber eine reale Steinkenntnis, wofern Freiberg nicht sonst Gelegenheit geboten hätte, Mineralien kennen zu lernen. Aus den verschiedensten Ländern fanden sich nämlich Mineralienhändler ein; die Studierenden, unter denen gewöhnlich sehr wohlhabende waren, kauften. Jeder hatte eine mehr oder minder bedeutende Mineraliensammlung, einer zeigte dem andern seine Schätze, über welche man sich besprach, und die man gemeinschaftlich untersuchte. Doch genügte dieß nicht. Nachdem ich daher zweimal die Vorlesung über Mineralogie gehört hatte, nahm ich bei Werner ein Conversatorium an, einzig um seine treffliche Sammlung unter seiner Leitung durchzugehen.

Da ich nun im Jahre 1811 als Professor der Mineralogie an die Universität Breslau kam, so sah ich ein, daß ich unter den hier obwaltenden Umständen einen andern Lehrweg als Werner einschlagen, die Anschauung so viel möglich voranstellen müsse, der mündliche Vortrag dagegen nicht vorherrschen dürfe, wofern meine Schüler reale mineralogische Kenntnisse davon tragen sollten. Denn an jene Hülfen, welche sich den Wernerschen Schülern in Freiberg boten, war in Breslau nicht zu denken; die akademische Mineraliensammlung war hier die einzige, durch welche die Studierenden jene Kenntnisse erwerben konnten.

Welchen Weg ich nun beim Lehren einschlug, werde ich im Verfolg erzählen. Außer den Studierenden hatte ich noch andere Zuhörer. Ich erbot mich nämlich den Rektoren der Breslauer Gymnasien, solche unter ihren Schülern, welche Neigung zur Mineralogie hätten, zu unterrichten, und hatte die Freude, daß sich während meines achtjährigen dortigen Aufenthalts immer Gymnasiasten in meine Lehre begaben; ein gleiches fand viele Jahre hindurch auch später in Erlangen statt.

Von Breslau ward ich 1819 nach Halle versetzt, wo ich auf dieselbe Weise lehrte, wie in Breslau, und den Bergeleven zugleich in der Umgegend praktische Anweisung zum Untersuchen der Gebirge gab. Im Jahre 1823 verließ ich Halle und gieng nach Nürnberg. Hier hatte ich, als Lehrer an einem Erziehungsinstitut Gelegenheit, Knaben von 10 bis 14 Jahren in der Mineralogie zu unterrichten, wobei mir eine gute Sammlung zu Gebote stand. Auch versuchte ich es, die Schüler mit der Pflanzenwelt bekannt zu machen; auf welche Weise, werde ich im Verfolg mittheilen.

Mein gegenwärtiges Amt, die Professur der Naturgeschichte und Mineralogie an der Universität Erlangen, erhielt ich im Jahre 1827. Die Mineralogie lehrte ich den Gymnasiasten auf dieselbe Weise wie früher, nicht ganz so den Studierenden. Das Lehren der allgemeinen Naturgeschichte war für mich eine

ganz neue Aufgabe. Daß ich hier nicht, wie beim mineralogischen Unterricht, immer mit Betrachtung der Natur selbst beginnen könne, leuchtete mir ein. Wie wäre z. B. in der mathematischen und physischen Geographie ein solcher Anfang möglich? Es war keine Frage, daß — wie die Sachen jetzt stehen — der mündliche Vortrag durchaus vorwalten müsse, wenn auch sehr vieles durch Vorzeigen von Naturalien, Bildern, Karten, Modellen ꝛc. möglichst anschaulich zu machen sei. —

So viel glaubte ich voranschicken zu müssen, um den Leser im Allgemeinen mit dem Gange meiner Erfahrungen beim Lernen und Lehren der Naturkunde bekannt zu machen, und es zu rechtfertigen, daß ich vorzugsweise die Mineralogie ins Auge faßte.

1. Schwierigkeiten.

Es möchte den Lehrer der Naturkunde ein Schwindel ergreifen, beim Blick auf den Umfang der Naturwissenschaften, und beim Erwägen der Geisteskraft und Geistesarbeit, welche sie verlangen. —

Was zunächst den Umfang betrifft, so wächst derselbe von Tage zu Tage. Wenn Hipparch und Ptolemäus 1022 Sterne aufführen, so Lalande und Bessel 50,000; kannten die Griechen und Römer 1500 Pflanzenspecies, so enthält Steudels Nomenclator botanicus vom Jahre 1821 39,684 Arten, die zweite Ausgabe des Nomenclator vom Jahre 1841, nicht weniger als 78,005.[1] So hat sich die Artenzahl der Botanik binnen 20 Jahren fast verdoppelt. In der Zoologie finden wir ein ähnliches Anwachsen. Wenn die 12te Ausgabe des Linnéschen Systems c. 6000 Thierarten zählt, so rechnete Rudolf Wagner im Jahre 1834 c. 78,000. Ja nach Humboldt enthält die Berliner Sammlung „wohl 90,000 Insekten, worunter etwa 32,000 Käfer." Der größte deutsche Mineralog, Werner, der vor 30 Jahren (1817) starb, er würde mindestens ein Drittel der gegenwärtig aufgeführten Species der Mineralien nicht dem Namen nach kennen.

Aehnliche Erweiterungen bieten Physik und Chemie; lassen sich dieselben nicht in Zahlen angeben, so kann man doch in diesen Doctrinen so vieles völlig Neue nachweisen, wovon man noch vor hundert Jahren keine Ahnung hatte.

Der Lehrer blickt über dieß weite Meer der Naturkenntnisse und möchte verzweifeln, Anfang, Weg und Ziel für die Schüler zu finden. Und diese Verzweiflung mehrt sich, wenn er sieht, bis zu welcher Höhe die Ausbildung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disciplinen gediehen ist, welche Ansprüche an Jünger und Meister gemacht werden. In den meisten Zweigen der Naturkunde führt die Mathematik das Scepter und zwar die höhere; wer dieser nicht mächtig ist, dem scheint der Eingang zum Heiligthum ganz verschlossen zu sein.

1) Ungerechnet die Kryptogamen. In neuerer Zeit zählte Lindley 82,606 Pflanzenarten.

2. Einwendungen gegen den Naturunterricht auf Gymnasien beantwortet.

Aber nicht genug an diesen, im Wesen der gegenwärtigen Naturwissenschaft liegenden Schwierigkeiten, treten dem Naturunterricht auf Gymnasien, von welchem zunächst die Rede sein soll, noch andere Hindernisse in den Weg, welche die Gegner dieses Unterrichts geltend machen.

Wofern ihr nicht etwa, sagen diese Gegner, mit Jacotot behauptet: man müsse auch das zu lehren im Stande sein, was man nicht versteht, so werdet ihr eingestehen, daß man den Naturunterricht aufgeben müsse, weil es an sachverständigen Lehrern fehlt. — Es ist freilich nicht zu läugnen, antworten wir, daß früher die Unfähigkeit vieler Naturlehrer[1] offen am Tage lag. Ohne Steine, Pflanzen und Thiere zu sehen und zu kennen, lasen sie den Knaben aus Raffs oder Funkes Naturgeschichte allerhand vor, ließen wohl gar Charakteristiken der Thiere etc. auswendig lernen und fragten diese ab. — Doch von solchen Verirrungen kommt man allmählich zurück. Die Hoffnung, tüchtige Naturlehrer zu erhalten, wächst überdieß, da man in neuerer Zeit ernstlich auf Bildung derselben bedacht ist, und deshalb auf den Universitäten für die, welche sich dem Lehrfach der Mathematik und Naturwissenschaft widmen, Seminare gründet, die den philologischen Seminaren entsprechen sollen.[2]

Hat man aber auch, fahren die Gegner fort, auf diesem Wege Naturlehrer gebildet, was können diese ausrichten, so lange den Gymnasien die beim Naturunterricht unentbehrlichen Lehrmittel mangeln? Glaubt ihr denn, daß in unserer kümmerlichen Zeit, da die Staatseinnahmen nach so vielen Seiten hin in Anspruch genommen werden, daß man da unsern Gymnasien naturhistorische, physikalische und andere Sammlungen schenken werde? Freuen wir uns nur, daß man die Universitäten mit all diesen Lehrmiteln versieht . . . .

Solchen Einwendungen liegt die irrige Meinung zu Grunde, als wäre aller Naturunterricht ungründlich, wofern er nicht bis zu einer bedeutenden Höhe getrieben würde. Je höher aber, um so reicher, feiner, kostbarer müßten die dem höheren Unterricht entsprechenden Lehrmittel sein.

Ein solcher Unterricht gehört aber nicht auf die Gymnasien, und ein nicht eben reicher Lehrapparat, über welchen man klagt, dürfte selbst hin und wieder in so fern ein Segen sein, als er die Lehrer zwingt, Maaß zu halten.

Ein Beispiel anzuführen, so ist der Unterricht in der Pflanzenkunde reichlich mit dem nöthigen Lehrapparat durch die Flora jedes Orts versehen. Es bedarf zunächst keiner exotischen Pflanzen und keiner Gewächshäuser. Ueberdieß fehlen wohl an keinem Ort Gärten, in denen die Schüler das Wachsen der Pflanzen,

1) Ich will Kürze halber den Namen brauchen.

2) Ein solch mathematisch-naturwissenschaftliches Seminar ward 1825 in Bonn, ein zweites 1835 in Königsberg, ein „Reallehrerseminar" in Tübingen 1838 errichtet.

vom ersten Keimen bis zur Blüthe und Frucht beobachten können, was mehr werth ist, als wenn ihnen die Philosophia botanica noch so genau eingeprägt würde. — So hat auch jeder Ort seine Fauna, die Hausthiere voran. — Am schwersten ist das mineralogische Bedürfnis zu befriedigen, besonders da der Unterricht Krystalle fordert. Und doch! Man sammle nur die am häufigsten vorkommenden Gattungen, wie Quarz, Schwefelkies, Bleiglanz ꝛc., so lassen sich auch bei geringen Mitteln gute Stücke zusammenbringen.[1] Dann werden in chemischen Laboratorien, Apotheken ꝛc. oft die schönsten Krystalle erzeugt, welche wenig kosten, z. B. Alaunkrystalle. Endlich könnte vielen Gymnasien von Seiten der Universitäten geholfen werden, wofern ihnen diese aus dem Ueberfluß ihrer Mineraliensammlungen abgeben wollten. Ich habe aus den Doubletten des Breslauer akademischen Cabinets 13 Unterrichtsanstalten mit kleinen Sammlungen für einen sehr mäßigen Preis versehen.

Die Gegner des Naturunterrichts beruhigen sich aber nicht, vielmehr treten sie nun mit ihrer wahren Herzensmeinung heraus, mit dem Grund der Gründe. Die Aufgabe der Gymnasien, sagen sie, ist vorzugsweise klassische Bildung durch und für die Klassiker. Diese nimmt so alle Zeit und alle Kräfte in Anspruch, daß für den Naturunterricht nichts übrig bleibt. Wir wollen es beim Lehren nicht auf eine flache universelle Bildung der Schüler anlegen; besser sie lernen Eins recht, als ein buntes Vielerlei schlecht. — Diesem Einwurf bin ich schon in der Charakteristik Sturms und seines Gymnasiums entgegen getreten.[2] Mit der größten Virtuosität verfuhr dieser dem Ideal unserer Gegner gemäß. Latein, fast einzig Latein wurde gelehrt, zunächst noch Griechisch; vom Unterricht im Hebräischen, Deutschen, in neueren Sprachen, in Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Zeichnen war nicht die Rede. Das Simplificationssystem kann nicht weiter getrieben, nicht besser durchgeführt werden, und doch klagt Sturm über geringen Erfolg.

Eins recht ist freilich besser als vieles schlecht; aber auf „schlecht“, nicht auf „vieles“ ist der Nachdruck zu legen. Man kann auf Gymnasien recht wohl vieles lehren, wofern es nur auf rechte Weise, zu rechter Zeit und im rechten Maaße geschieht — man kann sich gegentheils auf Eines beschränken und dieß schlecht lehren, z. B. wenn man nur Latein und zwar vorzugsweise in der Absicht lehrt, die Schüler dahin zu bringen, daß sie es, wie ihre Muttersprache sprechen und schreiben können. —

Die Universitäten, sagen die Gegner weiter, mögen für die Rath schaffen, welche sich mit Naturwissenschaften bekannt machen wollen. Ohne Zweifel müssen die Universitäten Rath schaffen, aber gewiß nicht für Elementarschüler des Naturunterrichts, vielmehr ganz so, wie sie auch Gelegenheit zu höhern philolo-

1) Besonders wenn man sich an einem kleinen Format der Stücke genügen läßt.

2) Gesch. der Päd. 1, 240 fg. Vgl. auch was 2, 30 gegen den Grundsatz der Ratichianer: „Nicht mehr denn einerley auf einmahl“ gesagt ward.

gischen Studien geben, ohne sich damit zu befassen, den Studierenden mensa und amo beizubringen.

Den Gymnasien kommt es aber um so mehr zu, jene Elemente der Naturkunde zu lehren, als Knaben viel empfänglicher für dieselben sind als Jünglinge und Männer. Wie leicht und fest prägen sich in früheren Jahren die Bilder von Pflanzen, Thieren und Steinen ein; wie treibt es die Kinder, sich mit allem was sie umgibt, bekannt zu machen und zu befreunden! — Ganz anders ist es mit den Elementen des Lateinlernens! Sie haben keinen Reiz für die Knaben. Gerade weil die Sinnenwelt sie reizt und beschäftigt, wird es ihnen so schwer, sich allein mit dem mehr geistigen Element der Sprache anhaltend zu beschäftigen. Gewaltsam werden sie nun nach dieser Seite hingezogen, welche der Richtung ihrer Kindesnatur entgegengesetzt ist. Sollen sie hierdurch nicht unnatürlich einseitig und zuletzt stumpf gegen alle Schönheit des Himmels und der Erde, ja auch stumpf für die Schönheit der Klassiker werden, so müssen sie eine edle Augenfreude und Augenübung haben.

Ich erzählte, daß ich in Breslau und Erlangen Gymnasiasten in der Mineralogie unterrichtete; gewöhnlich kamen sie um 11 Uhr, am Schlusse ihrer Vormittagslectionen. Man sollte meinen: sie müßten dann des Lernens müde und ganz unlustig gewesen sein. Nichts weniger als das; sie stellten sich pünktlich ein, es war ihr freier Wille. Auch waren sie mit ganzer Seele bei der Sache, ja sie zeigten meist weit mehr lebendige Empfänglichkeit und klares Auffassen als viele ältere. Da erfuhr ich, wie geeignet die Anfänge des Naturunterrichts für Knaben seien, und daß ihnen, wenn sie stark mit den Sprachelementen beschäftigt würden, ein richtiger natürlicher Trieb einwohne, sich durch Anschauung von Krystallen und Blumen zu erfrischen und zu erquicken.

Ein Naturforscher verlangte: jeder Schüler solle wenigstens einige tausend Naturnamen mit auf die Universität bringen, versteht sich nicht leere, sondern Ausdrücke angeeigneter Natureindrücke. Ohne die Zahl bestimmen zu wollen, ist doch dieß gewiß, daß man vor Studierenden, welche eine derartige copia vocabulorum inne hätten, Vorträge halten könnte ganz anderer Art als die jetzigen wohl oder übel sein müssen, Vorträge nämlich, in denen man zusammenfaßte, Uebersichten des Ganzen gäbe und tiefer eingienge. Die Gymnasien tragen die Schuld, daß man erst auf der Universität das Natur-Abc beibringen muß.[1]

Frägt man nun: in welchen Klassen des Gymnasiums (die lateinischen Schulen inbegriffen), der Unterricht in der Naturgeschichte eintreten solle, so antworte ich: in den untern und untersten, indem ich auf die Erfahrnng fuße, daß jüngere Knaben fähig sind, sich Bilder von Steinen, Pflanzen und Thieren

1) Vgl. Pädag. Th. 4, 254—260 der dritten Auflage.

einzuprägen, ja gewöhnlich fähiger als Jünglinge;[1] und daß überdieß Anfänger im Latein, deren Schulleben nur Mühe und Arbeit ist, vor allen Schülern eine Erquickung bedürfen. Tritt ja erst mit dem Verstehen der Klassiker für sie ein Genuß ein. —

Da regt sich aber bei den Sprachlehrern die Besorgniß: es möchte der angenehme Naturunterricht den Knaben das Sprachenlernen verleiden, ganz abgesehen von der Zeit, welche jener Unterricht in Anspruch nehme. Erfahrung überzeugte mich vom Gegentheil; die Schüler, welche sich in meinen mineralogischen Stunden auszeichneten, galten auch auf dem Gymnasium als die vorzüglichsten. —

Die Furcht, es möchte der Naturunterricht in den Kindern die Lust zum Sprachenlernen abstumpfen, hat nur dann Grund, wenn jener Unterricht als ein oberflächlicher sinnlicher Zeitvertreib behandelt wird, nicht wenn er ernst und gründlich ist. Dann bezielt er ja keinen bloß stummen Verkehr der Sinne mit der Körperwelt, sondern zugleich Entwickelung des Worts als einer geistigen Blüte aus der stillen sinnlichen Betrachtung, ein adäquates Uebersetzen der Anschauungen in Worte. So hat er den größten Einfluß auf eine gründliche Ausbildung der Muttersprache, eine Ausbildung, welche von den Dingen selbst ausgeht. Nach dem Ausspruch eines Dichters ist aber die Muttersprache auch Sprachmutter: was ihr vortheilhaft, das wirkt daher mittelbar günstig auf das Erlernen der andern Sprachen.

Ja, ich habe es erfahren, wie durch den Naturunterricht erst rechte Neigung und Sinn für die Sprache erwacht. Was nämlich dem Anfänger zuerst leiblich, vereinzelt entgegen tritt, was von ihm schwer zu fassen und zu überschauen ist, das wird zuletzt, von Sinn und Verstand überwältigt durch das Wort nahe zusammengerückt, verbunden, mittheilbar, kurz vergeistigt. Ein Name bezeichnet unzählige Einzelwesen, auf wenigen Seiten legt der Naturforscher die Ergebnisse vieljähriger Forschungen kurz und bestimmt dar. Da fühlt man die magische Kraft der geistigen Sprache doppelt, weil man früher die Schwerkraft der Körperwelt gefühlt; es erwacht eine Freudigkeit, wie wenn uns nach langem beschwerlichen Fußreisen plötzlich Flügel wüchsen, die uns leicht und rasch in luftige Höhen höben, von denen herab wir froh die langsam mühsam durchwanderten Gegenden überschauten.

Es bildet aber überhaupt jedes gründliche Erfassen eines Lehrgegenstandes den Schüler zur Gründlichkeit in andern, auch den scheinbar verschiedenartigsten. Ist er durch den Naturunterricht zum klaren, festen, sichern Betrachten und Auffassen der Schöpfung und zu einem gleich klaren, festen, sichern Ausdruck des Aufgefaßten gewöhnt, so wird er auch späterhin klar, fest und sicher das Wort

1) Ein anderes ist es mit den Zweigen der Naturkunde, welche mathematische Kenntnisse voraussetzen, auch die sinnliche Anschauung wenig in Anspruch nehmen. Diese können nur in den obersten Gymnasialklassen gelehrt werden, so z. B. die mathematische Geographie.

betrachten und auffassen, und ebenso über Alles und Jedes, was er weiß und kann, klar und bestimmt sprechen und schreiben lernen.

Besonders heilsam würde der Einfluß des Naturunterrichts auf das Geschichtsstudium sein. Weil er nämlich unbedingt demüthiges, hingebendes Betrachten der Schöpfung verlangt, jede leichtsinnige oder hochfahrende Willkühr, welche beschränkt Satzungen erfinnt und der Natur als Gesetze aufdringen will, zu Spott macht; so bildet er den Geist zu einem reinen unverzerrenden Abspiegeln der Dinge. Ein so gebildeter Geist wird aber dadurch geschickt zum schlichten unverfälschenden Auffassen von Menschen und Menschenleben. Er wird, wie in Steinen und Pflanzen, auch in den Menschen das fest gegebene, unantastbare Dasein anerkennen; alles Entstellen und Verdrehen, oberflächlichen Ansichten zu Liebe, wird ihm ein Gräuel sein.[1]

* * *

Man hat auf Gymnasien die Gewohnheit, in Fächern, welche nicht als den übrigen ebenbürtig gelten, z. B. in der Geographie, nur eine, höchstens zwei Stunden wöchentlich zu unterrichten, und zwar öfters drei oder vier Jahre lang in verschiedenen Klassen. Dieß ist meines Erachtens eine unglückliche Gewohnheit. Man stempelt auf solche Weise jene Fächer zu Nebenfächern, mit denen man es nicht so genau nehme. Der Schüler bemerkt dieß wohl, und richtet sich danach. Hat er z. B. wöchentlich 12 Stunden Latein, 2 Stunden Geographie, so meint er nicht nur: der Werth des Latein verhalte sich zu dem der Geographie wie 12 zu 2, sondern er glaubt auch wohl: er brauche sich für die Geographie eben nicht sehr anzustrengen, die Lehrer selbst nähmen es mit ihr nicht so genau. Beim Examen und durch die Zeugnisse wird er meist in dieser Meinung bestärkt. — Aber die Schüler dürfen nichts von Allem, was man sie lehrt, als Nebensache ansehn. —

Anstatt daher diese sogenannten Nebenfächer bei wöchentlich ein oder zwei Lehrstunden mehrere Klassen hindurch zu schleppen, sie lau zu lehren und zu lernen, wende man vielmehr etwa 4 Stunden in der Woche ein Jahr hindurch auf Ein solches Fach, und schließe damit ab. So treibe man in einer bestimmten Klasse ein Jahr lang vierstündig Naturkunde, in einer folgenden Klasse, in welcher die Naturkunde wegfiele, ein Jahr lang vierstündig Geographie, ꝛc. Bei einer solchen Einrichtung gewinnen die Schüler den Lehrgegenstand lieb, sie leben sich mit ihm ein, während er sich bei der andern Weise wie ein zäher Faden in die Länge dehnt, und dem Schüler keine Freude gewährt, am wenigsten die Freude eines sichern Lernens und Erwerbens. —

Haben sich nun die Knaben schon in den untern Klassen lebendig die Bilder der Pflanzen und Steine ꝛc, eingeprägt, so fürchte man doch das Vergessen nicht.

1) Vgl. Pädag. 4, 238 ff. der dritten Auflage.

Jene innern Bilder der Dinge können in den Hintergrund treten, aber sie werden im zweiten Stadium des Naturunterrichts — auf der Universität — bald wieder auftauchen. Dann wird kein Studierender mehr mit Hülfe eines botanischen Handbuchs erst durch mühsame Vergleichung der Beschreibungen herausbringen: diese Blume sei Maßlieb, jene Löwenzahn, er kennt sie ja aus früher Knabenzeit. Nicht die Blumen, nur die lateinischen, wissenschaftlichen Namen der ihm wohl bekannten Blumen muß er kennen lernen; dann kann er sich mit schon geübtem Auge und Verstande zu einer umfassenderen und tieferen Betrachtung der Pflanzenwelt wenden. —

3. Grade der Naturkenntnis.

Ich kehre noch einmal zu den Bedenklichkeiten und Zweifeln zurück, welche bei Betrachtung des Umfangs und der Tiefe der Naturwissenschaften im Lehrer aufsteigen, der nicht weiß, wo und wie er anfangen, welches Ziel er ins Auge fassen, welchen Weg er einschlagen soll. — Im Vorhergehenden ward schon angedeutet, wie jene Bedenklichkeiten zum Theil beseitigt werden können.

Ist denn, fragen wir, Kenntnis der Natur und Freude an derselben einzig den Gelehrten vom Fache vorbehalten? ja nur den Gelehrten, welche auf der höchsten Höhe der Wissenschaft stehen? Gibt es nicht Grade der Erkenntnis, und kann sich nicht auch der Anfänger schon an der Wahrheit seines Grades erfreuen, weil er eben auch Wahrheit hat? — Der Lehrer stoße sich drum nicht an die 82,000 Species der Pflanzen, nicht an die Schwierigkeit bei Bestimmung der Gräser und Umbellaten! Wenn seine Schüler einige hundert charakteristische Pflanzen kennen, wenn sie die Entwicklung einzelner vom ersten Keimen bis zum Saamentragen mit lebendiger Aufmerksamkeit verfolgt haben, so freue er sich des Geleisteten.

Eben das gilt für die andern Zweige der Naturgeschichte. Die meisten meiner Schüler in der Mineralogie konnten ihr nur ein Semester widmen. Ich mußte mir's klar machen, was sie wohl in dieser beschränkten Zeit, nicht halb und dämmernd, sondern ganz, klar und sicher lernen könnten; darum durfte ich das Ziel nicht zu weit stecken. Wie weit, werde ich im Verfolg mittheilen; hier nur dieß: daß die bessern Schüler eine befriedigende Kenntnis der bedeutendsten, einfachsten und klarsten[1] Steingattungen, eine Ueberzeugung von der in ihnen waltenden Gesetzmäßigkeit durch eigene Anschauung davon trugen. Der Naturlehrer kann sich um so mehr dabei beruhigen, wenn seine Schüler nur niedere Grade der Naturkenntnis erreichen, da doch zuletzt auch die größten Meister, welche die höchsten Grade erreichten, da sie in aufrichtiger Demuth bekannten: quantum est quod nescimus.[2]

1) Z. B. Flußspath, Bleiglanz, Schwefelkies, Granat u. a.

2) Ein Ausspruch, der freilich im Munde des Meisters einen ganz andern Sinn hat, als im Munde des Schülers.

4. Anfänge.

Das Mehr oder Minder der Naturkenntnis unserer Schüler, so höre ich einige sagen, das macht uns keine Sorgen, wohl aber die Ungewißheit, wie und womit wir den Unterricht beginnen sollen. Haben wir uns doch überzeugt, daß bedeutende Männer hierbei Mißgriffe gemacht haben.

Jene Sorge, die rechten Anfänge zu finden, drückte mich, als ich vor 37 Jahren preußischen Bergeleven praktischen Unterricht im Gebirgsbeobachten geben wollte. Dieß veranlaßte mich damals folgendes über die Anfänge des geognostischen Studiums zu schreiben:

Ich will den Weg beschreiben, welchen nach meinem Dafürhalten der Lehrling nehmen kann.

Zuerst durchstreife er kreuz und quer die Umgegend seines Wohnorts, und fasse ihr Bild so lebendig, fest und bestimmt auf, daß er es nach Gefallen in sich hervorrufen könne. Solch Auffassen ist die Frucht eines absichtslosen, frischen Genießens, dem sich die sinnig fröhliche, von wissenschaftlichen Sorgen freie Jugend ganz hingibt. So empfängt sie in aller Unschuld den einfachen Gesammteindruck der Gegend, den Eindruck verkümmre ihr kein künstelnder Lehrer. Wenn sich der Jüngling am blauen Himmel und glänzenden Wolkenzügen freut, an Eichenwaldung und blumenreichen Wiesen, über welche Schmetterlinge flattern, so bringe ihm kein Professor einen Kyanometer, des Himmels Bläue zu messen, keiner sage ihm: was staunst du in den Wald hinein, untersuche lieber, ob jene Eichen zu Quercus robur oder zu Quercus pedunculata gehören; was betrachtest du die Wiesenblumen so im Rummel wie einen gelben Teppich, nimm den Linné und bestimme die Species jener Ranunkeln. Kein Entomolog mahne ihn zur Jagd und zum Aufspießen der Schmetterlinge. So störe auch kein Gebirgsforscher den Jüngling, der andächtig hingerissen beschneiete Alpenketten anstaunt, vom Vollmond beschienene, geisterartige, silberduftige Riesengebilde — er spreche ihm dann nicht von Granit, Gneuß oder Kalkstein, vom Streichen und Fallen der Schichten. Wie sich der empfängliche Landschaftsmaler, der zartsinnige Dichter über Himmel und Erde freuen, so freue sich jedes jugendliche Herz. In dieser ersten paradiesischen Freude regt sich im Keime die Ahnung einer befreundeten Geisterwelt, deren Geheimnisse auch das längste, thätigste wissenschaftliche Leben nicht enthüllt und faßt. — Aber die meisten Lehrer zerstören durch Zersplitterung der einfachen Natureindrücke gewaltsam selbst Kindern diese früheste Lebensfreude, den Zauber der vor Augen liegenden Märchenwelt. Verirrt sich doch der große Pestalozzi dahin zu sagen: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen ꝛc." So würden wir demnach das Kind schon in einen nach

Linnés System angepflanzten Paradiesgarten führen müssen, da es denn Species für Species betrachtete. Mir kommt das vor, als behauptete jemand: man müsse das Kind keine Symphonie hören lassen, weil es da nur ein Gehörchaos auffasse; man solle ihm vielmehr zuerst die Stimme der ersten Violine allein vorspielen, dann die der zweiten, dann die der Bratsche, der Flöte, der Klarinetten, Trompeten ꝛc. Die einzelnen Stimmen hat es dann freilich, „fehlt leider nur das geistige Band“, was sie eben zur Symphonie macht. Wie viel treffender handelte Jahn bei seinen Turnfahrten, bei denen es nicht hieß: wir gehen botanisiren, geognosiren, entomologisiren, sondern schlechtweg: wir gehn. Wie viel natürlicher ist es auch, daß unsere Jugend auf deutschen Universitäten von Zugvogel-Sehnsucht getrieben, das Vaterland durchwandert, sich seiner Herrlichkeiten freut, sie tief ins Herz schließt, ohne frühreif peinlich an ein doch meist kümmerliches Studieren einzelner Gegenstände zu denken. — Ja ich hasse dieß Analysiren und todt Elementarisiren der ersten jugendlichen Natureindrücke, dieß nüchterne, oberflächliche, lieblose, frevelhaft der natürlichen Reife voreilende Verstandesabrichten, das junge Herzen kältet und vor der Zeit alt macht. Mühselig, freudlos können so Abgerichtete (wenn ihre gute Natur nicht siegt) höchstens mit leiblichen, dem gemüthlosen Verstande dienenden Augen, leblose Begriffe in der Schöpfung zusammenlesen, und die so begriffenen Kreaturen in eben so leblosen Beschreibungen abbilden, wie man in gespenstischen Wachsbildern lebendige Menschen widerlich nachäfft. —

Es gibt aber ein nie erkaltendes, tiefsinnig gemüthliches, reifes Verstehenlernen. Muß doch auch dieses in Schutz genommen werden, da jenen eben geschilderten Abrichtern als entgegengesetztes Aeußerstes solche gegenüber stehn, die den männlichen Verstand hintansetzen, bis in ihr Alter mit Gewalt Kinder bleiben, fühlen, nur fühlen wollen. Zu ihnen gehören vorzüglich viele widerliche, ärmliche Dichterlinge unserer Zeit, welche gern so recht kindlich mit der Natur thun möchten. Ihre erlogene Einfalt und Unschuld verhält sich zur ächten Kinderunschuld, wie eine französische Schauspielerin, die naive Kammerjungfer spielt, zu einer wahrhaft edeln Jungfrau. Wer sich Mannes fühlt, versuche es männlich mit so tiefem, dichterischem Gemüthe und riesenmäßigem Verstande die Natur aufzufassen und darzustellen, mit welcher Shakespeare Menschen und Menschenleben darstellte. — Doch ich kehre zu meinem Gegenstande zurück.

Sind nur die ersten Jugendkeime in heiliger Stille gepflegt, so wird der Verfolg der Bildung, den ich jetzt schildere, so prosaisch er auch erscheint, nie prosaisch sein. Erinnerungen jugendlicher, andächtiger Ahnungen werden zu Hoffnungen des Schauens und beleben, stärken und beglaubigen jede Arbeit. Hast du den ungestörten, vollen, reichen Genuß einer Symphonie gehabt, dann wirst du dich der mühsamen Arbeit, jede Stimme derselben einzeln kennen zu lernen, gern unterziehn; jede Stimme ist dir kein todtes, sondern ein lebendiges

Element der ganzen Symphonie, deren Gesammteindruck in deiner Seele lebt. Kennst du nun alle Stimmen einzeln, und hörst dann die Symphonie wieder, so freuest du dich jeder einzelnen Stimme wie des Zusammenklanges aller, und der frühere einfache, dunkle Gesammteindruck entfaltet und verklärt sich. —

Auf ähnliche Weise schreitet der Lehrling von leidender Hingebung, unschuldigem Empfangen des Gesammteindrucks von Gegenden, zu einer thätigen Scheidung dieses Eindrucks in seine lebendigen Elemente fort. Das große einfache Bild der Gegend zerfällt in unzählige kleine von Städten, Menschen, Thieren, Bäumen, Blumen, und so faßt er dann auch die Berge, ihr Gestein und ihren Bau eigens ins Auge. —

Was nun hier von der Methode des geognostischen Studiums gesagt ist, von den ersten Anfängen wie vom Wege zum Ziel dieses Studiums, das leidet, wie wir sehen werden, Anwendung auf andere Zweige des Naturunterrichts.

5. Wissenschaft und Kunst.

„Wie sich der empfängliche Landschaftsmaler, der zartsinnige Dichter über Himmel und Erde freuen, so freue sich jedes jugendliche Herz" — auch das des künftigen Geognosten. — Soll denn dieser mühsame, prosaische Arbeiter, dürfte man fragen, mit gemüthvollen, zarten Künstlern Ein und denselben Ausgangspunkt der Bildung haben? Ich antworte unbedenklich: ja, und füge hinzu, daß auch die Anfänge anderer Zweige der Kunst mit denen anderer Zweige der Wissenschaft zusammenfallen. Wenn ein Knabe Liebe zu den Blumen hat, so kann aus ihm ebensowohl ein Botaniker als ein Blumenmaler hervorgehen. Der treffliche Thiermaler Paul Potter, der Dichter des Reineke Fuchs, sie werden — wie der ausgezeichnete Zoolog Cüvier — schon als Knaben Freude an Thieren und ein Auge für sie gehabt haben. Der Sinn für schöne mathematische Körper kann auf einen künftigen Mineralogen oder Mathematiker, vielleicht auch auf einen Architekten deuten. Farbensinn verräth den künftigen Maler, aber auch den Optiker, musikalisches Gehör den künftiger Musiker, wo nicht den Akustiker. — Die Bildungswege der Künstler und der Naturkundigen, welche von denselben Anfangspunkten ausgehen, müssen sich auch keineswegs gänzlich trennen. Michel Angelo war ein großer Anatom, Dürer schrieb über Perspektive und die Verhältnisse des menschlichen Leibes, Otto Philipp Runge stellte eine Farbentheorie auf. Goethe besang die Blumen und schrieb seine treffliche „Metamorphose der Pflanzen"; hatte er ein Auge wie wenige für die Schönheit der Gebirge, so beobachtete und beschrieb er sie zugleich meisterhaft nach ihrem geognostischen Charakter. — Ist einem Menschen empfänglicher Schönheitssinn und künstlerische Darstellungsgabe zugleich mit klarer, energischer Denkkraft verliehen,

so schafft er in der Wissenschaft lebendig schöne, in der Kunst gedankenvolle, tiefsinnige Werke. — Aber nicht genug, daß wir so in außerordentlichen Geistern große Gaben für Wissenschaft und Kunst verbunden finden, und daß die ersten Anfänge wissenschaftlicher und künstlerischer Bildung häufig dieselben sind, so sehn wir auch, wie überhaupt manche Künste der Wissenschaft durchaus bedürfen und wiederum wissenschaftliche Disciplinen der Kunst. Der Architect muß Mechanik verstehen, der Maler Perspektive, Anatomie und Farbenchemie; Botanik und Zoologie verlangen gute Abbildungen von Pflanzen und Thieren, Mineralogie klare und genaue Krystallzeichnungen.

Die Wissenschaft will vorzugsweise Wahrheit, die Kunst vorzugsweise Schönheit. Wie der Botaniker den Begriff der Species Rose möglichst wahr und adäquat aufzustellen strebt, so möchte der Maler das ideale Bild einer Centifolie malen, und der Dichter führt uns zu den wunderschönen Rosen im Garten der Poesie.[1] Wenn der griechische Künstler die venetianischen Löwen schuf, so gibt Cüvier die treffendste Charakteristik des Königs der Thiere; aus Werners Schule giengen wissenschaftliche, mineralogische und bergmännische Werke, zugleich aber Novalis' Bergmannslieder hervor.

Ich verweile bei dieser Betrachtung, weil sich aus derselben eine pädagogische Regel ergibt, wie ich dieß schon in Bezug auf das Lehren der Geognosie andeutete. Es ist die Regel: nicht nur zu Anfang, sondern auch im Verfolg des Naturunterrichts die Schönheit der Werke Gottes stets im Auge zu behalten, den Sinn der Schüler für diese Schönheit zu schärfen, und mit dem receptiven Betrachten, wenn es irgend angeht, zugleich eine Fertigkeit zu erzielen, das Geschaute möglichst gut darzustellen; so daß z. B. die Knaben nicht bloß Pflanzen und Krystalle betrachten und erkennen, sondern sie auch zeichnen lernen. — Dieß zu erwähnen ist um so nöthiger, weil so vielen Lehrern jene Schönheit leider ganz gleichgültig ist. Sie fragen nicht danach: ob die Schüler Freude an Blumen haben, und sich in ihren Anblick vertiefen, wie Blumenmaler es thun. Vielmehr lassen solche Lehrer alsbald von Anfängern die Blumen analysiren, sie leiblich und geistig zerrupfen, lassen Staubgefäße und Griffel zählen u. s. w. Ehe die Knaben sich nur das Bild der Blume eingeprägt und angeeignet haben, sollen sie schon auf solchem destructiven Wege den Begriff ihrer Species bekommen. —

Besonders schreitet man beim Lehren der Naturdisciplinen, welche einen mathematischen Hintergrund haben, gern rasch von sinnlicher Betrachtung zur abstracten mathematischen Theorie fort. Kein Wunder, wenn dieß in einer Zeit sich geltend machte, da Atomistik und Mechanik in mathematischer Form sich überall vordrängten, da so viele nur dürre Wahrheit wollten und von keiner Schönheit wußten.

1) Tiecks Zerbino.

6. Mathematischer Unterricht und Elementarunterricht in der Naturkunde.

Die Mathematik ist Wurzel[1] und Blüte der Gesetzlehre der Natur und ebenso der Künste. Sie offenbart das Gesetz der Krystalle, der chemischen Mischungen, der Zahl von Blütenblättern und Staubfäden, der Gestalten, Größen und Bewegungen der Gestirne; — sie ist der Geist der Festigkeit mächtiger Münster, der Geist der Harmonie in der Musik, sie gibt dem Maler Maß und Ordnung, sie lebt im Hexameter Homers und in den Chormaßen der Tragiker.

Möchten wir nun den, welcher etwa Unterricht in der Musik, im Zeichnen 2c. verlangte, mit der Antwort abfinden: wir lehren Mathematik, und so bereiten wir die Schüler wenigstens mittelbar für die Fächer vor, die du verlangst? — Gewiß nicht; aber eben so wenig befriedigt die Antwort den, welcher Naturunterricht fordert. — Dieß führt zu der sehr wichtigen Betrachtung über das Verhältnis des Unterrichts im Zeichnen, in der Musik, Naturkunde u. s. w. zum mathematischen Unterricht. Zwei entgegengesetzte Ansichten lassen sich aufstellen, die eine setzt die Mathematik zum Anfang, die andere ans Ende.

Für die erste Ansicht könnte Jemand dieß sagen: Gibt man zu, daß die Mathematik eine Gesetzlehre der Natur und der Künste sei, was ist dann gerathener, als mit ihr zu beginnen? Haben die Schüler gründlich die reine Mathematik aufgefaßt und verstanden, so sind sie dadurch fähig, mit Leichtigkeit Einsicht in die Naturwissenschaften zu erwerben, Kenntnis und Geschick in den Künsten. In der reinen Mathematik liegt der Punkt, wo man den Hebel ansetzen muß, um einer Welt mächtig zu werden; sie ist das Centrum, von welchem aus Strahlen nach unzähligen Punkten des Umkreises laufen, nach unzähligen Wissenschaften und Künsten. Sollte der Lehrer lieber aus dieser Unzahl eine oder einige wählen und von ihnen aus zur Mitte streben? —

Diese Ansicht hat den Schein für sich, ich kann ihr aber nicht beitreten.

Die Geschichte der Künste und Wissenschaften spricht wohl dagegen, daß man den Unterricht in der reinen Mathematik voranschicken müsse. Diese ist nämlich in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit schwerlich vorausgegangen; es haben sich nicht speculative Köpfe der Vorzeit einsam in sich vertieft und rein mathematische Wahrheit heraufbeschworen, welche andere dann auf Natur und Kunst angewendet hätten. In diesem Sinne gibt es wohl keine angewandte Mathematik. Es hat sich vielmehr aus Musik, Feldmessen, Bauen, Zeichnen, Stern- und Steinbetrachtungen,[2] und aus so vielem Anderen, von sinnlichen

1) Prius autem figurae sunt in Archetypo quam in opere, prius in mente divina, quam in creaturis. Keppler, Harmon. mundi I.

2) Welche völlig neue Welt schöner mathematischer einander verwandter Körper enthüllte sich nicht bei Betrachtung natürlicher Krystalle, eine Welt, von der die größten früheren Mathematiker keine Ahnung a priori hatten!

Anfängen aus, in denen der Geist der Mathematik als ein menschlicher Instinkt verborgen regierte, allmählich ein besonnenes Auffassen der rein mathematischen Verhältnisse entwickelt; aus der bunten Welt der Erscheinungen stieg zuletzt jener ihr gemeinsamer Elementargeist, der Geist der reinen Mathematik, herauf. Dieser Entwicklungsgang der Wissenschaften kann nun bei Bestimmung des Unterrichtsganges nicht genug berücksichtigt werden, da jeder Schüler einen mehr oder minder ähnlichen zu durchlaufen hat.

Es ist auch ein großer Irrthum zu glauben: der in der reinen Mathematik gründlich Ausgebildete sei durch diese Ausbildung für alle Kunst und alles Wissen, denen die Mathematik zu Grunde liegt, völlig ausgerüstet, durch Formeln ihrer mächtig wie ein Zauberer. — Meint man denn wirklich, der Knabe, welcher den Generalbaß studiert, die mathematischen Gründe der Musik nüchtern, verständig erkannt hat, der habe dadurch Gemüth und Ohr ausgebildet? Meint man, Einsicht in die Perspective mache den Maler, Kenntnis der Metrik den Dichter — wer Krystalle zu berechnen wisse, sei ein Mineralog? —

Im Gegentheil. In den Jahren, da die Sinne lebendig und durstig, der Verstand aber schlummert, wird dieser durch die reine Mathematik gewaltsam aufgeweckt und auf Unkosten der Sinne ausgebildet. Geistig unnatürlich aufgeregt und überreizt, durch eine solche stete ganz subjektive, ganz in sich verschlossene Verstandes-Thätigkeit vereinsamt, verliert der Knabe die stille, ruhige, sinnig sinnliche Empfänglichkeit für die Schöpfung. Es verschwindet ihm selbst mit der Zeit die demütige Stimmung, welche mit Hingebung und treuem Fleiße Gesetze in Gottes Welt sucht und mit andächtiger Freude findet; er wird unvermerkt ein wissenschaftlicher Egoist, der nur Sinn für, Glauben an seinen Geist und sein geistiges Thun hat, und der sich daher, selbst wenn er ein Naturgesetz fände, an demselben nur freuen könnte, als wäre es seines Geistes Kind, als wäre er selbst Gesetzgeber der Schöpfung. — Ich übertreibe nicht, man betrachte nur so viele auf die angegebene Weise verbildete Naturforscher, ob sie nicht so sind.

Wollen wir nun sinnliche und gemütliche Empfänglichkeit für Natur und Kunst im Schüler ausbilden, wollen wir ihn gegen das frühreife, nackte Verstandestreibhäuseln und gegen das freundlose, stolze in sich Vereinsamen bewahren, so müssen wir ihn mit jugendlich frischem, sinnlichem Betrachten und Ueben beginnen lassen, und aus diesem erst allmählich das besonnene, rein mathematische Betrachten und Ueben entwickeln.

Der mathematische Unterricht, welcher früh der sinnlichen Naturbetrachtung vorauseilt, ist so wenig als Ersatz für diese zu betrachten, daß derselbe ihr vielmehr schadet, und auf ihn Bacos Wort anzuwenden ist: Mathematica philosophiam naturalem terminare, non generare aut procreare debet.[1] —

1) Das hier Gesagte wird weiterhin durch Beispiele erläutert werden. Näheres findet sich in dem Kapitel über den Unterricht in der Geometrie.

7. Der Unterricht in der Mineralogie.

Mit Werner beginnt nicht nur eine neue Zeit für die Mineralogie als Wissenschaft, sondern auch für den Unterricht in der Mineralogie. Früher war kaum von einer wissenschaftlichen Mineralogie die Rede, von einem gründlichen Kennen, Beschreiben und Klassifiziren der Steine. Man begnügte sich mit Auffassung und Angabe der am meisten in die Sinne fallenden Eigenschaften derselben. Das Gold, sagte man, ist gelb, glänzend und schwer; aber mit denselben Worten konnte man den Kupferkies und Schwefelkies charakterisiren — auch den Messing. Werner sah ein, wie mangelhaft solche Charakteristiken waren, und wie sie durchaus nicht ausreichten, um die Eigenthümlichkeit eines Steins oder einer Steinspecies adäquat zu definiren, noch auch, um einen Stein, eine Species mit voller Sicherheit von andern zu unterscheiden.[1] Er meinte: nicht diese und jene besonders hervortretende Eigenschaft des Steines, sondern alle und jede, die auffallendsten wie die heimlichsten, verstecktesten, seien aufzufassen und auszusprechen. In diesem Sinne schrieb er seine „Lehre von den äußern Kennzeichen".[2] Sachlich bezweckte er durch dieselbe eine vollständige Erschöpfung aller sinnlichen Eigenschaften der Steine — wörtlich aber die treffendsten, bestimmtesten, unwandelbaren Ausdrücke für jene Eigenschaften, ihre Arten und Abstufungen. In verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re, war der Wahlspruch, den er seinem Buche vorsetzte. Er führte auch die Kennzeichen in einer bestimmten, wohl bedachten Ordnung auf. —

Beschrieb er nun einen Stein nach allen seinen Eigenschaften, so band er sich aufs Strengste an Ordnung, Begriffsbestimmung und Ausdruck seiner äußern Kennzeichenlehre. Er suchte so die Gesammtheit der Eigenschaften des Steins aufs Treuste in Worte zu übersetzen, die Beschreibung sollte den Elementen des sinnlichen Gesammteindrucks völlig entsprechen. —

Auf ähnliche Weise definirte er die Steingattung, nur mit dem Unterschiede, daß, wenn der einzelne Stein Eine bestimmte Farbe, Eine bestimmte Krystallisation ꝛc. hat, die Gattung, der er angehört, dagegen gewöhnlich eine Mannigfaltigkeit von einander verwandten Farben und Krystallen ꝛc. umfaßt, welche charakterisirt werden muß. —

Abgesehen von einer kurzen allgemeinen Klassificationslehre, welche Werner vorausschickte, begann er nun seinen eigentlichen mineralogischen Vortrag mit der Lehre von den äußern Kennzeichen. Hierauf folgte eine an jene Lehre genau

1) Diese Mangelhaftigkeit der Beschreibung ist es, die uns so oft im Ungewissen läßt, welche Mineralien frühere Schriftsteller, z. B. der ältere Plinius, unter bestimmten Namen verstanden.

2) Dieß Werk erschien im Jahre 1774, es ward in mehrere Sprachen übersetzt. Werner war 24 Jahre alt, da er es schrieb.

sich anschließende Beschreibung der Gattungen, dann ein flüchtiges Vorzeigen der beschriebenen. Der mündliche Vortrag, welcher an sich vortrefflich war, waltete also bei weitem vor, das Anschauen der Stein-Gattungen trat dagegen sehr zurück. —

Worte sind gut, sagt Goethe, aber sie sind nicht das Beste; das gilt hier gewiß. Ich habe schon erzählt, wie wir uns vergeblich anstrengten, um nicht einzig Beschreibungen der Steine zu erhalten, sondern die Steine selbst kennen zu lernen, und wie es vorzüglich die in Werners Vorlesungen gemachte bittere Erfahrung war, welche mich später veranlaßte, einen andern, ja den entgegengesetzten Weg beim Lehren der Mineralogie einzuschlagen. —

Als natürlicher Anfang erschien mirs, den Schüler Steine betrachten zu lassen, ohne ihn dabei irgend mit mündlichen Explicationen zu behelligen. So erhält er zuerst einfache sinnliche Gesammteindrücke. Haften diese, so mag man ihm die Namen der betrachteten Steine sagen.[1]

Mit der Lehre von den äußern Kennzeichen den Anfang zu machen, ist deshalb bedenklich, weil diese Lehre ja Resultat der durchgeführtesten Analyse der Gesammteindrücke in einzelne Eigenschaften ist. Man sollte nicht damit anfangen, dem Schüler zu sagen: an allen diesen Steinen bemerke nur die Schwere, an jenen nur die Farbe oder nur die Härte, denn auf solche Weise stört man die ruhig sinnige Hingebung, das stille Auffassen der Gesammteindrücke.

Aber nach fest empfangenem Gesammteindruck eines Minerals muß der Schüler, besonders, wenn er dasselbe mit ähnlichen Mineralien vergleichen und von diesen unterscheiden will, da muß er jenen Eindruck in einzelne Eigenschaften zerlegen, ja in die verschiedenen Nüancen dieser Eigenschaften. Vergleicht er z. B. Gold mit Schwefelkies, so findet er freilich beide gelb, aber wie verschieden ist das reine, frische Gelb des Goldes von dem bleichen ins Weißliche sich ziehenden Gelb des Schwefelkieses; er findet das Gold weich und geschmeidig, während der spröde Schwefelkies mit dem Stahl reichliche, große nach Schwefel riechende Funken gibt ꝛc.

So stellt sich ihm durch genaue Vergleichung der einzelnen Eigenschaften beider Mineralien ihre große Verschiedenheit klar und überzeugend heraus, welche er ohne solche Analyse nur unbestimmt fühlt. Ja, bei vielen Steinen würde ihn ein mehr oberflächlicher Totaleindruck ohne genauere Analyse ihrer Eigenschaften sehr irre führen, er würde z. B. ohne allen Zweifel einen schönen gelben geschliffenen Bergkrystall eher dem Topas beigesellen, als daß er ihn mit einem Stück unscheinbaren, undurchsichtigen, graulich weißen Quarzes für gleichartig hielte, wie es doch jener Bergkrystall wahrhaft und wesentlich ist.

Werners Kennzeichenlehre ist sehr einfach; sie sollte ausreichen, künftige

1) Der Anfang des mineralogischen Unterrichts entspricht also ganz den Anfängen der Geognosie und der Botanik; überall muß ein lebendiges festes Auffassen der Totaleindrücke allem Zerlegen derselben vorangehn.

Bergofficianten zu befähigen, die ihnen im Leben vorkommenden Mineralien leicht zu erkennen. Er konnte ihnen nicht feine Untersuchungen zumuthen. Ein Beispiel möge dieß klar machen. Wenn der rein wissenschaftliche Mineralog die specifische Schwere eines Steins bestimmen will, so thut er es mit Hülfe einer feinen Wage. Das specifische Gewicht des Wassers ist die Einheit, nach der er das der Steine bis auf 3 oder 4 Decimalstellen bestimmt. Ist z. B. das specifische Gewicht des Wassers = 1,000, so ist das des Goldes = 19,258. An so genaue Bestimmungen kann der Bergmann in der Regel nicht denken, wohl aber an solche, wie Werner sie gibt. Dieser stellt nämlich fünf Grade der specifischen Schwere auf und muthet seinen Schülern mit Recht zu, diese Grade ohne Wage einzig durch Abwägen in ihrer darauf eingeübten Hand zu bestimmen. Er verlangt nur, daß sie auf solche Weise angeben können: Gold gehöre unter die Kategorie der „außerordentlich schweren"[1] Mineralien, nicht daß seine specifische Schwere = 19,258 sei.

Was nun Werner den Bergofficianten nicht zumuthete, das dürfen wir noch weniger von den Anfängern in der Mineralogie fordern; auch sie mögen zuerst ihre Hand einüben um die specifische Schwere zu schätzen.

Und was von dieser, das gilt von den meisten übrigen Eigenschaften. Werner stellte sie zwar alle erschöpfend auf, aber er gab nichts weniger als eine feine physikalische Darstellung jeder einzelnen und ebensowenig findet man bei ihm eine mathematisch ausgebildete Krystallkunde.[2]

Da die Krystallisation eins der wichtigsten Kennzeichen der Steine, wo nicht das wichtigste ist, so wollen wir bei derselben etwas verweilen.

Die Winkel der Krystalle sind mathematisch genau und fest, aber die Größe der Flächen wechselt ins Unendliche, unbeschadet jener Festigkeit der Winkel. So findet man z. B. selten einen kubischen Krystall mit 6 gleich großen Flächen, aber die rechten Winkel seiner Flächen und Kanten sind unwandelbar.[3]

Dem Anfänger wird das Auffassen vielflächiger Krystalle durch diesen Wechsel der Flächengröße sehr erschwert; zur Hülfe gibt man ihm Krystallmodelle, bei denen es Regel ist: alle gleichartigen Flächen gleich groß darzustellen. Das Modell des Würfels hat 6 gleich große Quadrate, das Modell des Oktaeders 8 gleich große, gleichseitige Dreiecke.

Vor Allem sind die Anfänger nun im sinnlichen Auffassen der Krystalle zu üben, es muß ihr Sinn für die schöne Symmetrie derselben ausgebildet

1) Die Kategorie „außerordentlich schwer" befaßt Mineralien, deren specifisches Gewicht über 6000.

2) Es ist nicht gemeint: der Lehrer solle sich durchaus an die Kennzeichenlehre Werners halten; manches (besonders Krystallographisches) muß klarer und bestimmter behandelt werden, als es von Werner geschah. Aber der elementare Standpunkt muß auf Werners Weise nie verlassen werden.

3) Hierüber weiterhin ein mehreres.

werden, und für ihre Verwandtschaften, welche mit jener Symmetrie im innigsten Verhältnis stehen.

Wie nun meines Erachtens die Krystallkunde zu lehren sei, kann hier[1] nicht näher ausgeführt werden. Im Allgemeinen bemerke ich nur, daß der Lehrer sich hüten muß, voreilig den Schüler vom sinnlichen Auffassen auf das mathematische Betrachten hinzuweisen.[2] Es genügt dem Anfänger zu wissen, daß der Würfel 6 Flächen, 12 Kanten und 8 Ecken hat; daß sich aber Seite, Flächendiagonale und Axe eines Würfels verhalten wie $\sqrt{1} : \sqrt{2} : \sqrt{3}$, das liegt ihm fern — ja mit dem Erkennen natürlicher Krystalle hat dieß überhaupt nichts zu schaffen. Eben so wenig darf man ihm gewisse mathematische Hülfen geben. Er muß z. B. die 12 Kanten eines auf der horizontalen Tischplatte stehenden Würfels etwa so bestimmen: 4 horizontale Kanten oben, 4 horizontale unten, 4 verticale. Er soll aber nicht nach Euklid berechnen: es sind 6 4seitige Flächen, der Würfel hat daher $\frac{6 \times 4}{2} = 12$ Kanten. Daß diese Rechnung gar nicht ausreicht zum völligen Kennen der Gestalten, das zeigt sich an Krystallen, deren sämmtliche Flächen zwar gleich viele Seiten, aber nicht Seiten von gleicher Art haben. Das Leuzitoeder hat z. B. 24 Trapezflächen, also $\frac{24 \times 4}{2} = 48$ Kanten; aber 24 dieser Kanten sind von den 24 andern ganz verschieden.

Ein Anfänger, welcher subtrahiren kann, ist im Stande, nach einer andern Formel mit größter Leichtigkeit die Zahl der Ecken eines Körpers anzugeben, den er nicht im mindesten sinnlich aufgefaßt hat. Es ist jene Formel: die Zahl der Ecken eines Körpers ist gleich der Zahl seiner Kanten, von welcher man die Zahl seiner Flächen weniger 2 abzieht.[3] Sage ich nun dem Anfänger von einem Körper, der 540 Kanten und 182 Flächen habe, so wird er nach der Formel augenblicklich finden: derselbe müsse 540 weniger 180 d. i. 360 Ecken haben. Gebe ich aber ihm, dem Anfänger, diesen Körper, so wird er nicht entfernt im Stande sein, denselben zu fassen, um etwa zu bestimmen, daß jene Ecken von sechserlei Art sind ꝛc. Ja, er ist vielleicht noch nicht fähig, ohne sich erst zu besinnen, die Zahl der Flächen, Kanten und Ecken eines Würfels anzugeben. Kurz, die Formel dient ihm, nach dem groben deutschen Ausdruck, zu einer Eselsbrücke, er begreift sie nicht und ebenso wenig das, was er mit ihrer Hülfe findet; und die Leichtigkeit, mit der er findet, hält ihn ab, auf rechtem Wege mit Anstrengung das Rechte zu suchen.

* * *

1) Ich verweise deshalb auf das „Geometrie“ überschriebene Kapitel dieses Buchs und auf mein „Abc-Buch der Krystallkunde“.

2) Das Folgende kann als Beleg dienen zu dem, was oben über das Verhältnis des mathematischen Unterrichts zum Elementarunterricht in der Naturkunde gesagt ist.

3) $E = K - (F - 2)$. Wonach denn auch K und F bestimmt werden können, wenn die Zahl der Ecken und Flächen oder die der Kanten und Ecken gegeben ist.

Wie aber, ist die Frage, soll der Schüler lernen die Steine in Kennzeichen zu analysiren, sie in Bezug auf einzelne bestimmte Kennzeichen zu betrachten? Ich antworte: die beste Anleitung gibt ihm das Durchgehen einer nach den Kennzeichen geordneten Sammlung, in welcher ihm bei jeder Gattung — so weit als möglich — die Reihenfolgen ihrer Farben, Krystallisationen ꝛc. vor Augen liegen. Der Lehrer braucht dann nur wenig hinzuzufügen, nur das, was der Schüler sieht, in Worte zu übersetzen, oder vom weiter geförderten Schüler in Worte übersetzen zu lassen. — Diesem Durchgehn der Sammlung folge die allgemeine Kennzeichenlehre, welche nur eine Zusammenstellung der Kennzeichen, ist, die der Schüler schon beim Betrachten der einzelnen Gattungen kennen gelernt hat.[1] Wenn dieser nun auf solchem Wege in Sache und Wort gleichmäßig ausgebildet worden, dann erst, nicht früher, ist er reif zum Lesen von Mineralogieen. Uebersetzen mineralogische Schriftsteller Steine und Steingattungen in Worte, so vermag ein so gebildeter Schüler die Worte zurück in Steine und Steingattungen zu übersetzen. Jedes Wort ist ihm ein lebendiges Zauberwort, welches die in seiner Seele schlummernden, früher empfangenen Bilder erweckt.

Damit aber jedes Wort das entsprechende Bild in der Seele erzeuge, so muß, wie oben erwähnt, alle Zweideutigkeit vermieden werden, und für den bestimmten Stein, für die bestimmte Eigenschaft nur ein bestimmtes Wort gelten. Das wollte Werner mit seinem Wahlspruch: in verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re. Doppelt gilt aber: in rebus ne simus faciles, ut conveniamus in verbis. Wortverständigung ist nur möglich unter Sachverständigen — die größte Bestimmtheit in Worten, der bestimmteste Ausdruck hilft dem Schüler zu nichts, wofern nicht die bestimmtesten entsprechenden Eindrücke seiner Einbildungskraft eingeprägt sind, welche der Ausdruck, das Wort, in seiner Seele wieder hervorruft. „Was mein Auge," sagt Forster in den Ansichten vom Niederrhein, „unmittelbar vom Gegenstande empfieng, das gibt keine Beschreibung dem Andern wieder, der nichts hat, womit er mein Objekt vergleichen kann. Der Botaniker beschreibe dir die Rose in den passendsten Ausdrücken seiner Wissenschaft, er benenne alle ihre kleinsten Theile, bestimme deren verhältnismäßige Größe, Gestalt, Zusammenfügung, Substanz, Farbenmischung, kurz er liefre dir eine so pünktlich genaue Beschreibung, daß sie, mit dem Gegenstande selbst zusammengehalten, nichts zu wünschen übrig läßt: so wird es dir, wenn du noch keine Rose sahest, doch unmöglich sein, ein Bild daraus zu schöpfen, das dem Urbilde entspräche; auch wirst du keinen Künstler finden, der es wagte, nach einer Beschreibung die nie gesehene Blume zu zeichnen. Ein Blick hingegen, eine einzige Berührung durch die Sinnesorgane, und das Bild ist auf immer seiner Phantasie unauslöschlich eingeprägt." — Könnte jemand zweifeln,

1) Das Nähere hierüber in der Beilage II.

ob Forster Recht habe, oder jener Gelehrte, der sich rühmte, ein Antikenkabinet so vollkommen beschrieben zu haben, daß es immerhin verloren gehen möchte, weil ein geschickter Bildhauer dasselbe nach der Beschreibung aufs Treffendste wieder herstellen könnte? — Gibt man Forstern Recht, woran ich nicht zweifle, so gibt man damit auch zu, daß der Versuch ganz thöricht sei, die Steinkunde einzig durch mündliches Lehren und durch Bücherlesen erlernen zu wollen.

* * *

Ich habe es versucht, die Methode meines mineralogischen Unterrichts zu beschreiben und zu begründen, den Weg anzugeben, wie ich die Schüler von der ersten schweigsamen, einfachen Naturbetrachtung allmählich zu einem besonnenen verständigen Auffassen und Beschreiben der Mineralien nach allen ihren Eigenschaften leiten möchte.[1] Es bleibt mir noch übrig, die Schüler selbst näher zu charakterisiren. —

8. Charakteristik der Schüler.

Es gibt eine allgemeine auf alle Schüler anwendbare Methode des Unterrichts, welche in dem für alle Schüler gleichen Wesen des Lehrgegenstandes und der gemeinsamen menschlichen Eigenthümlichkeit aller Schüler gegründet ist. Von einer solchen allgemeinen Methode, die ich beim Lehren der Steinkunde befolge, war bisher die Rede.

Gewöhnlich meint man: wer eines Lehrgegenstandes Meister, sei schon ein Lehrmeister; — mit der Kenntnis der Schüler nimmt man es nicht genau. Darum fehlt vielen Lehrern Einsicht in das allgemein menschliche Verhältnis der Schüler zum Lehrgegenstande, und das daraus entspringende Geschick zum Lehren — die allgemeine Lehrmethode. —

Bald aber lernte ich — da ich nicht durch mündlichen Kathedervortrag in Masse lehrte — wie wenig beim mineralogischen Unterricht selbst mit der allgemeinen Methode auszurichten sei. Ich fand nämlich so schneidend verschiedene, ja einander entgegensetzte Schüler, daß ich wohl sah: allen dasselbe, auf dieselbe Weise beizubringen, sei geradezu unmöglich. Je länger ich lehrte, um so mehr fühlte ich, wie durchaus nothwendig es sei, die Eigenthümlichkeit der Schüler mit eben der Aufmerksamkeit zu erforschen, mit der man gewöhnlich nur den Lehrgegenstand erforscht; ich sah, daß der Lehrer der Naturgeschichte im Stande sein müsse, eben so gut Monographieen einzelner Schüler als einzelner Gattungen zu entwerfen. Um aber jeden Schüler für sich ins Auge fassen und auf eine ihm gemäße Weise unterrichten zu können, muß er des Lehrgegenstandes so

1) Erst wenn die Schüler so weit gefördert sind, sollten sie sich zur mineralogischen Chemie wenden.

weit Herr werden, daß er ihn beim Unterricht durch keine Schwierigkeit stört. Bei diesem ins Auge Fassen der einzelnen Schüler habe ich an ihnen mancherlei Erfahrungen gemacht, gute und böse, von denen ich hier einige mittheile:

Zuerst die bösen.

Man klagt über erschlaffte Muskelkraft, über schwache Arme, Schultern und Beine; weit mehr sollte man über schlechte Sinne klagen, besonders über die fast bis zur völligen Unreizbarkeit abgestumpften Augen. Das erfuhr ich leider an vielen, besonders an den ältern Schülern. Was Wunder! In der Stadt unter Büchern aufgewachsen, war das Auge fast nur zum Lesen und Schreiben abgerichtet, ein trauriger todter Sclavendienst, bei welchem der arme Sinn selbst ohne alle Freude, Erquickung und Erfrischung bleibt, und sich gar nicht durch Uebung entwickelt. Die Augen der Jüngern waren reizbarer, weil sie jenen Sclavendienst noch nicht lange verrichtet. Es fanden sich aber auch unter den ältern Schülern Ausnahmen, bei solchen, die frühere Beschäftigungen zur Uebung des Auges genöthigt, so bei einigen Berg- und Hüttenleuten, bei jungen Menschen vom Lande, bei dem Sohne eines Malers.

Die Augenstumpfheit war theils leiblich, vornämlich aber geistig. Nur langsam läßt sich der verblödete leibliche Sinn schärfen, nur allmählich der lebendige Wechselreiz zwischen Geist und Sinn wieder herstellen, wenn er so lange unterbrochen gewesen. Was aber diese Wiederherstellung vorzüglich schwierig machte, war: daß die Meisten bei mündlichem Unterricht in allen und jeden Gegenständen aufgewachsen, den herrschenden Glauben theilten: alles in der Welt sei mündlich mittheilbar, daher auch die Steinkunde; einer unmittelbaren sinnlichen Naturbetrachtung bedürfe es daher gar nicht. Sie verzweifelten selbst an jeder eigenen Anlage zu solcher Betrachtung und meinten: der Lehrer sei für dieselbe von Natur begünstigt, weit rathsamer sei es, sich von ihm sagen zu lassen, was seine guten geübten Augen an den Steinen gesehen, als zu versuchen, mit den eigenen unfähigen und ungeübten Augen selbst zu sehen. Nur Wenigen konnte ich gleich begreiflich machen, warum hier von bloß mündlichem Vortrage gar nicht die Rede sein könne, am besten einigen, welche Leibesübungen getrieben. Ich sagte ihnen: wie ihr zu diesen Arme und Beine braucht, so braucht ihr hier die Augen, und so wenig ihr laufen und springen lernen könnt durch Anhörung einer Vorlesung über Jahns Turnkunst, so wenig könnet ihr Steine kennen lernen durch eine Vorlesung über die Steine. Das leuchtete ihnen ein. — Wie viel Noth hatte ich dagegen, um mich mit Anderen zu verständigen. Die neue Zumuthung, ihre verblödeten Augen zu brauchen und still die Steine zu betrachten, erschien ihnen sehr wunderlich. Es war, als hätte ich von ihnen verlangt, ein Buch in fremder Sprache zu lesen, das ich deuten könnte und aus Eigensinn nicht deuten wollte. Mit mancherlei Fragen machten sie ihrem Herzen Luft. Wenigstens den Namen sollte ich ihnen vor allem Besehen sagen. Wenn ich erwiederte: der Schüler, der die Steinbilder klar und

fest aufgefaßt, ohne ihre Namen zu kennen, sei mir unendlich lieber, als der, welcher Steinnamen ohne Steinbilder festhalte, so begriffen sie mich nicht, von geographischen, geschichtlichen und andern Lehrfächern her leider häufig gewohnt, mit dem leersten Namengedächtnis beim Lehrer Glück zu machen. Die größte Mühe hatte ich mit einigen Erwachsenen, welche durch eine unnatürlich aufgeregte Denkkraft der innern Stille beraubt waren, die zur hingebenden, haftenden, sinnig sinnlichen Empfängnis nöthig ist. Innerlich sprechende Gedanken, — unzeitige Mißgeburten flüchtig oberflächlicher Betrachtung — störten und zerstreuten sie unaufhörlich. —

Doch genug von den bösen Erfahrungen, die ich wahrlich nicht meinen Schülern zur Last lege, sondern als eine nothwendige Frucht der Zeit ansehe. Ich darf die Schüler um so weniger verdammen, da ich dieselben bösen Erfahrungen als Lehrling an mir selbst, ja zum Theil in einem höhern Grade gemacht, als an den Schülern. Ich war früher selbst des Glaubens, aus Büchern sei alles zu erlernen, verzweifelte auch am Gebrauch der eigenen Augen ꝛc.

Genug auch von den bösen Erfahrungen, weil ich, besonders in den letzten Jahren, weit mehr erfreuliche gemacht habe, selbst an solchen Schülern, die vom Anfange sehr unanstellig waren. Ist nur das Leben des Auges einmal aufgewacht, ist nur der leiseste Wechselreiz zwischen dem Sinn und dem Geist wieder erregt, dann wächst mit jedem Tage die sinnlich geistige Empfänglichkeit. —

Daß sich jeder Schüler ganz eigenthümlich entwickelt, ergibt sich schon aus dem oben Gesagten. Einige Schüler waren nun klar, verständig, rasch und tüchtig auffassend, entschlossen, sicher in Antworten; andere mehr sinnig gemüthlich, still in sich gekehrt, faßten langsamer und reiften erst später zum Redestehen.

Einige hatten ziemlich gleichmäßigen Sinn für alle Eigenschaften, bei andern herrschte *ein* Sinn vor. Besonders schien Einigen bei zartem Sinn für Farbe und Glanz die Gabe der Gestaltauffassung zu mangeln, und umgekehrt Andern bei großer Gabe der Gestaltauffassung aller zarte Sinn für Glanz und Farbe. Letztere schritten oft rasch von sinnlicher Betrachtung der Gestalt zur mathematischen fort; ja einige Wenige arteten leider so aus, daß sie sich allzubald der rein mathematischen Betrachtung ergaben, ja daß es ihnen gleichgültig wurde, ob sie das schönste Diamantoktaeder oder ein in Holz geschnittenes sahen. Dadurch vergaßen sie das Wichtigste, daß sie es mit tiefsinnigen Schöpfungen Gottes, nicht mit Gedanken der Menschen zu thun hätten. —

Die reizbaren frischen Augen der mit Farben- und Glanz-Sinn Begabten reiften dagegen allmählich zum sinnigen Auffassen der Krystalle in aller Schönheit ihrer Gestalten und Verwandlungen. Sie begriffen auch das mathematische Gesetz der Gestalten, wenn es sich unmittelbar aus der sinnlichen Betrachtung

ergab, zeigten aber Unfähigkeit zu vermitteltem rein mathematischem Sinnen, und Widerwillen dagegen. —

Wie gegen einzelne Eigenschaften, so zeigten einige Schüler bestimmte Neigung zu einzelnen Gattungen, Abneigung vor andern; die ihnen zusagenden Gattungen begriffen sie leichter, selbst wenn sie dem von Zu- oder Abneigung gleich freien Betrachter weit schwieriger erschienen.

Solche und andere Verschiedenheiten der Schüler, die ich nicht alle schildern kann, da ich zuletzt jeden einzelnen Schüler schildern müßte, sind der Grund, warum mir, wie gesagt, das Lehren nach einer allgemeinen Methode allein ganz unmöglich erschien.

9. Unterricht in der Pflanzenkunde.

Im Erziehungsinstitut zu Nürnberg, an welchem ich drei Jahre lehrte, ward von mir auch Unterricht in der Pflanzenkunde ertheilt. Die Pflanzen wurden theils in der Umgegend von Nürnberg, theils im Institutsgarten gesammelt. Gewöhnliche Gartenpflanzen sollten, als dem Menschen vorzüglich bekannt und befreundet, beim Unterricht besonders ins Auge gefaßt werden; sie entsprechen hierin den Hausthieren in der Thierkunde. — Kamen die Knaben von den Ausflügen nach Hause, so wurden die gesammelten Pflanzen sauber neben einander auf einen langen Tisch gelegt, besehen und benannt. Gegen den Schluß der Stunde schrieb jeder Schüler die Namen auf ein Blättchen und trug sie darauf in ein Buch, welches folgende Rubriken hatte:

Z. B.	Zeit.	Name.	Ort.	Bemerkungen.
	Mai.	Körniger Steinbrech.	Mögeldorf.	Hat eine körnige Wurzel.

Den Schülern stand es frei, was ihnen beliebte in die Rubrik: „Bemerkungen" zu schreiben; natürlich schrieb jeder vorzüglich das, was ihm an der Pflanze besonders in die Augen gefallen. Ich erwähnte schon, daß ich es für den größten Mißgriff halten würde, von Anfängern ein genaues, erschöpfendes Beschreiben zu fordern, weil dieß zu einem voreiligen Analysiren des noch nicht haftenden Gesammteindrucks führen müßte. —

Die Pflanzenbücher dienten nun im folgenden Jahre als botanische Kalender, die Knaben wußten zum Voraus, wo sie zu bestimmter Zeit bestimmte Blumen suchen müßten; so im Mai bei Mögeldorf den Steinbrech ꝛc. Nun begannen sie auch von selbst, Arten in Geschlechter zu verbinden. Ein Knabe brachte einst eine Blume, man sagte ihm: es sei Ehrenpreis. Einige Zeit darauf brachte er wieder eine Blume, und bemerkte ganz richtig: da ist ein anderer Ehrenpreis. So einfach und natürlich ist bei charakteristischen Pflanzen die Bildung der Genera aus den Species. Hierbei faßten die Schüler Aehnlich-

keiten und Unterschiede genauer ins Auge und giengen auf die einzelnen Theile und Eigenschaften der ihnen schon bekannten Pflanzen ein. So gewann das Lehren unvermerkt einen mehr wissenschaftlichen Charakter, die Knaben fanden durch Anschauen und Vergleichen die der Pflanzenwelt einwohnenden Begriffe der Species und Genera. —

Sollten sie aber hierdurch nicht etwa gegen Schönheit der Blumen gleichgiltig werden und sich zu sehr einem rein verständigen Betrachten hingeben, so ist es rathsam, daß man von denen, welche im Zeichnen hinlängliche Fertigkeit haben, Blumen zeichnen lasse. —

Im ersten Sommer hatten die Kinder zwischen 3 und 400 Arten kennen gelernt. Diese Zahl ist viel eher zu groß als zu klein; besser, wenige Pflanzen bestimmt und fest aufgefaßt, als viele dämmernd und oberflächlich.

10. Nothgedrungene Inconsequenz.

Baco sagt:[1] Non alius fere est aditus ad regnum hominis, quod fundatur in scientiis, quam ad regnum coelorum, in quod, nisi sub persona infantis, intrare non datur.

Eine ähnliche Forderung macht der Dichter[2] an das Publikum, bei Aufführung seines dramatisirten Märchens; er verlangt: die Zuschauer sollten für eine Zeit ihre Ausbildung, ihre Kenntnisse vergessen, kurz „wieder zu Kindern werden." „Wir danken Gott, antworten ihm freilich die Leute, daß wir es nicht mehr sind, unsere Ausbildung hat uns Mühe und Angstschweiß genug gekostet."

Ich habe früher schon geklagt, daß unsere Jugend auf den gelehrten Schulen so ganz an Bücher und Vorträge, an die Wortwelt gewöhnt, von der lebendigen Gemeinschaft mit der Natur und dem Leben so ganz entwöhnt werde, daß sie meist, wenn sie die Universität bezieht, die ersten Natureindrücke ihrer Kinderjahre vergessen, ja selbst die kindliche Empfänglichkeit für solche Eindrücke verloren zu haben scheint. Ihr Geist muß dann zuerst wieder, nicht einzig durch sinnliche Anschauung, sondern vorzüglich durch das Wort, durch mündliche anregende Vorträge von Neuem auf die Natur gerichtet und zur früheren Kindlichkeit zurückgeführt werden.

Aus diesem Gesichtspunkt betrachtete ich die mir gestellte Aufgabe: allgemeine Naturgeschichte zu lesen. Aber auch beim Lehren der Mineralogie schickte ich mich in die Zeit. Wiewohl ich nämlich Jüngere fort und fort auf die oben beschriebene Weise unterrichtete, so wich ich doch bei meinen spätern akademischen Vorträgen in einer Hinsicht von derselben ab. Um nämlich mündliches Unter-

1) Nov. Org, 1, 68.
2) Tieck im gestiefelten Kater. Phantasus 2, 257.

richten möglich zu machen, mußte ich, wohl oder übel, mit der Kennzeichenlehre anfangen, mit Realerklärung der mineralogischen Zunftsprache. Im Uebrigen blieb ich aber meiner früheren Weise ganz getreu.

11. „Geheimnisvoll offenbar."[1]

Der Unterricht in der Stein-, Pflanzen-, und Thierkunde führt, wie wir sahen, von der sinnlichen Anschauung zur Auffindung der, den Kreaturen einverleibten, durch ihre Erscheinung offenbarten Begriffe der Arten, Geschlechter u. s. w. Der Begriff verbindet das Gleichartige und trennt es vom Ungleichartigen. —

Wenn wir nun diese Naturbegriffe richtig aufgefaßt und ausgesprochen, sind wir damit den begriffenen Dingen auf den Grund ihres Daseins gekommen, haben wir ihr tiefstes Wesen und Leben erkannt?

Ein Mann, welcher sein ganzes Leben hindurch unermüdet und gewissenhaft die Natur erforschte, nämlich Haller, antwortet:

Ins Innre der Natur dringt kein erschaffener Geist. —

er meint: nur dem schaffenden Geiste, dem Schöpfer sei dieß vorbehalten. Und mit Haller harmonirt der große Baco.[2] „Fälschlich behauptet man, sagt dieser, des Menschen Sinn sei das Maß der Dinge; im Gegentheil entsprechen alle Wahrnehmungen des Sinnes wie des Geistes dem Wesen des Menschen, nicht dem Wesen des Universums. Der menschliche Verstand verhält sich wie ein unebener Spiegel zu den Strahlen der Dinge, da er seine Natur mit der Natur der Dinge vermischt, sie verzerrt und färbt." Und mit Haller und Baco stimmt Neuton überein, wenn er sagt: „wir sehen nur die Gestalten und Farben der Körper, wir hören nur die Töne, berühren nur die äußern Oberflächen, riechen nur die Gerüche, schmecken die Geschmäcke, das Innerste der Wesen erkennen wir durch keinen Sinn, durch keine Reflection."[3]

Gegen Hallers Ausspruch trat früher Göthe auf, eine spätere Aeußerung desselben harmonirt dagegen mit Haller. Er sagt:[4] Das Wahre mit dem Göttlichen identisch, läßt sich niemals von uns direkt erkennen, wir schauen es nur im Abglanz, im Beispiel, Symbol, in einzelnen und verwandten Erscheinungen: wir werden es gewahr als unbegreifliches Leben und können dem Wunsch nicht entsagen, es dennoch zu begreifen."

1) „Du stehst geheimnisvoll offenbar." Goethes Harzreise im Winter.

2) Nov. Org. 1, 41.

3) Philosophiae nat. principia 3. 1, 675 (Ed, von le Seur. 1760). „Intimas substantias nullo sensu, nulla actione reflexa cognoscimus; et multo minus ideam habemus substantiae Dei." —

4) Goethes Werke 51, 254.

Cüvier bekennt wiederholt, daß es in seiner Wissenschaft unbegreifliche Geheimnisse gebe. So sagt er: „die Einwirkung der äußern Gegenstände auf das Bewußtsein, die Erregung einer Empfindung, eines Bildes ist ein undurchdringliches Geheimnis für unsern Verstand." Nachdem der große Zoolog die Gesetze des Thierreiches erforscht hat, wie vor ihm keiner, kommt er auf die Fragen: was ist das Leben? wie entsteht es? — und gesteht, diese wichtigsten Fragen seien unbeantwortlich, das Leben sei ein tiefes Geheimnis.[1] —

Wir hören öfters das Geständnis: quantum est, quod nescimus. Man gibt wohl zu, daß wir das Innere von Afrika, die Länder an den Polen nicht kennen, daher auch noch manche unbekannte Pflanzen, Thiere und Steine gefunden werden dürften, und dergleichen; — wie aber, wenn jenes Wort auch von Allem gälte, was in den Kreis der Wissenschaft aufgenommen ist, wenn diese durchaus unvermögend wäre, das nescire irgendwo völlig zu beseitigen. Ich wiederhole die Frage: sind wir denn irgend einem Dasein, einer Thatsache der Natur ganz auf den Grund gekommen? Ists nicht vielmehr so, daß jede dieser Thatsachen zugleich eine begreifliche und eine unbegreifliche Seite hat, jede uns, wie der Mond, nur eine, bald mehr, bald minder erleuchtete Hälfte zeigt, aber eine zweite Hälfte nie uns zukehrt?[2] —

War für Cüvier, der so schöne Gesetze des Thierreichs fand, war für ihn nicht dennoch jedes Thier ein Räthsel, da er gestand: das Leben sei ihm ein Räthsel?

Wenn der Mineralog das primitive Rhomboeder des Kalkspaths aufs Genaueste mißt und berechnet, wenn er ebenso dessen Verwandtschaft mit den vielen hunderten von Krystallgestalten, welche der Kalkspath bietet, mathematisch bestimmt — versteht er, weil er dieß vermag, jenes Rhomboeder? Kann er sagen: wie es doch möglich sei, dasselbe nach drei Richtungen, parallel den drei Paar Rautenflächen zu spalten, es so zu spalten, daß jede Spaltungsfläche vollkommen glatt, glänzend ist und mathematisch genaue Winkel zeigt? Er muß die Antwort auf diese Frage schuldig bleiben. —

Der Astronom rühmt sich vor allen seiner Wissenschaftlichkeit. Wie genau berechnet er nicht auf ferne Zeiten und Weiten hinaus die Bewegungen der Planeten, Kometen und Monde und wie bestätigt die genaueste Beobachtung seine astronomische Prophezeiung, so wie die Richtigkeit eines Exempels durch die Probe bestätigt wird. Bleibt denn auch hier Raum für ein nescire? — Ich

1) „Cüvier, das Thierreich" übersetzt von Voigt. Th. 1, 9. 10. „Alle Bemühungen der Physiker haben uns noch nicht zeigen können, wie sich das Leben organisirt, weder von selbst, noch durch irgend eine äußere Ursache." „Die Entstehung der organischen Körper ist daher das größte Geheimnis der organischen Oekonomie und der gesammten Natur." —

2) *Τὸ γνωςὸν*, (das Erkennbare,) *τοῦ Θεοῦ φανερόν ἐςιν ἐν αὐτοῖς.* — *Ἐκ μέρους γὰρ γινώσκομεν . . . ὅταν δὲ ἔλθῃ τὸ τέλειον, τότε τὸ ἐκ μέρους καταργηθήσεται.* — *ἄρτι γινώσκω ἐκ μέρους, τότε δὲ ἐπιγνώσομαι καθὼς καὶ ἐπεγνώσθην.*

antworte: man verfolge an einer Taschenuhr die Kreisung des Minutenzeigers, man zähle in festem Takte etwa 100, während dieser Zeiger von 12 auf 1 rückt, zähle in demselben Takte fort, so kann man mit Gewißheit voraussagen: wenn ich 600 zähle wird der Zeiger auf 6 stehen, wenn 1200 so wird er seinen Kreislauf vollendet haben. — Aber ungeachtet dieses Voraussagens braucht man die Uhr nie geöffnet zu haben, braucht durchaus nichts vom Bau und Mechanismus derselben zu verstehen. Ebenso der Astronom. Wenn er die Bahn des Jupiter noch so richtig berechnet, kann er deshalb irgend sagen: was für ein Wesen Jupiter ist?[1] Ja welcher Mensch kann die Frage: was ist die Erde für ein Wesen? beantworten, die Erde, auf der er doch wohnt und lebt. Wer aber sich unterfienge eine Antwort zu geben, dem gilt des Erdgeists Antwort an Faust:

Du gleichst dem Geist, den du begreifst,
Nicht mir. —

Diese Betrachtung soll nimmermehr zu einer, an allem Verstehen der Natur verzweifelnden Akatalepsie führen, sie soll nur dem Wahne entgegentreten, als könne der Mensch die Kreaturen so verstehen, wie nur Gott der Schöpfer sie versteht.[2] Die Natur ist uns „geheimnisvoll offenbar.“ —

Wozu aber hier in einem pädagogischen Werke diese Betrachtung? wird man fragen.

Ich antworte: das Anerkennen der wunderbaren Vereinigung des Offenbaren und Geheimnisvollen in der Natur, eine möglichst klare Einsicht der Grenze zwischen Beidem, wird auf den Charakter des Lehrers und auf sein Naturstudium den größten Einfluß üben.

Das Geheimnisvolle wird ihn demüthigen und ernst auf die Ewigkeit verweisen, dagegen wird er das Begreifliche mit gewissenhaftem, ausdauerndem Fleiß erforschen, und Gott für jede Freude danken, die ihm durch Erkennen der schönen festen göttlichen Gesetze zu Theil wird.[3]

1) Neuton, der, wie wir sahen, die Substanz aller Körper als für den Menschen völlig unerkennbar betrachtete, er würde natürlich diese Frage als eine ganz unbeantwortbare zurückgewiesen haben. Ja, der Schöpfer der Gravitationstheorie erklärt wiederholt, daß er nur die Eigenschaften der Schwere, nicht ihren Grund erkenne. So sagt er: Phaenomena caelorum et maris nostri per vim gravitatis exposui, sed causam gravitatis nondum assignavi. Darauf gib er die Eigenschaften der Schwere an und fährt dann fort: Rationem vero harum gravitatis proprietatum ex phaenomenis nondum potui deducere, et hypotheses non fingo. (Princip. l. c. 676.) Und ganz übereinstimmend sagt er in der Optik: (Ed. Clarke. 1740. pag. 326): es gebe principia actuosa, wie die Schwere, Naturerscheinungen bezeugten deren Existenz; licet ipsorum causae quae sint, nondum fuerit explicatum. Utique qualitates ipsae sunt manifestae, earumque causaesolummodo occultae. Und weiter: es gebe motus principia, (wie gravitas) eorum causas exquirendas relinquo,

2) Ex analogia universi. Baco.

3) So dankt wiederholt Keppler.

Wie sollte aber eine solche Gesinnung und Einsicht des Lehrers nicht den größten und heilsamsten Einfluß auf seine Unterrichtsweise üben?

Wer an diesem heilsamen Einfluß noch zweifeln könnte, der wird sich davon überzeugen, wenn er den heillosen Einfluß kennen lernt, welchen auf die Schüler solche Lehrer haben, denen jene Einsicht und Gesinnung fehlt, die in beschränkter Selbstüberhebung wähnen: für sie gebe es kein Geheimnis, sie könnten alles begreifen. Darüber geschieht es meist, daß das wahrhaft Begreifliche von ihnen nicht beachtet und erkannt wird, während sie am Unbegreiflichen sich vergebens abmühen und so, statt Gesetze Gottes zu finden, Hirngespinnste aushecken, die sie in hochmüthiger Blindheit für göttliche Gesetze ausgeben. Ihnen gilt das Wort: da sie sich klug dünkten, sind sie zu Narren worden — und zu Narren werden ihre Schüler.

12. Gesetz und Freiheit.

Der Anfänger nimmt Anstoß an der scheinbaren Unregelmäßigkeit der Krystalle. Vergleicht er z. B. das Modell eines Würfels von 6 gleich großen Flächen, mit einem Flußspathwürfel, dessen Flächen von sehr verschiedener Größe sind, so meint er wohl: trotz der rechten Winkel des Flußspaths sei doch keine so vollkommene Gesetzmäßigkeit in dem natürlichen Krystall, wie in den Modellen von Menschenhänden gemacht.

Diesen Irrthum zu berichtigen, wollen wir zuerst einmal die Gesetzmäßigkeit, welche in der Pflanzenwelt herrscht, betrachten. Wenn der Botaniker zur Bestimmung der Species Lilie sagt: die Blume habe eine sechstheilige, glockenförmige Corolle, sechs Staubgefäße, eine sechsfurchige, dreifächrige Kapsel &c., so wird eine deutsche Lilie dieser Definition ebensowohl entsprechen als eine Lilie vom Berge Karmel. Und ebenso entspricht das sorgfältig treue Abbild der Lilien auf alten Gemälden, auch sie haben sechstheilige Corollen, sechs Staubgefäße &c. So umfaßt also die Begriffsbestimmung, welche der Botaniker gibt, die Lilien aller Länder und Zeiten. Die feste Gesetzlichkeit ist klar, aber der Nichtunterrichtete, wenn er dieß erfährt, dürfte meinen: es seien also alle Lilien einander ganz gleich, und eine große Monotonie müsse, hiernach zu urtheilen, in der Schöpfung herrschen. Einen Gedanken der Art mochte die Kurfürstin haben, welche Leibnitzens Behauptung bestritt, daß kein Blatt völlig mit einem zweiten übereinstimme; ihre Bemühung, zwei ganz ähnliche Blätter zu finden, war aber durchaus vergeblich. — Und ebenso vergeblich würde es sein, zwei miteinander völlig übereinstimmende Lilien zu finden, wären sie auch auf demselben Stengel erblüht. „Das Gesetz des Herrn ist ohne Wandel," aber aus dieser Wandellosigkeit geht keine trübselige Einerleiheit aller der Individuen hervor, welche aus demselben göttlichen Begriffe hervorgehen. Vielmehr herrscht unterm Flügel des Gesetzes anmuthige Mannigfaltigkeit und freie Schönheit.

image
not
available

Weise getrieben werden möge, daß man von früh auf Gemüt, Sinne und Verstand der Jugend zum klaren, festen Auffassen der Schöpfung, dieser andern heiligen Schrift, bilden möge.

Wer hierauf erwiedern könnte: eine solche Bildungsweise fröhne der Sinnlichkeit, der verwechselt aufs Irrigste den reinen, heiligen Gebrauch der Sinne mit dem thierischen Mißbrauch derselben. Denn der Naturforscher gebraucht der Sinne Gott zu Ehren; dient er aber böser Lust und Leidenschaft, so wird er gerade dadurch seine höhere geistig sinnliche Empfänglichkeit abstumpfen und zuletzt tödten. Der Lehrer der Naturkunde muß daher vor allen andern bei den Schülern auf Heiligung dringen, böse Lust bekämpfen, helle, reine Sinne und kindlich unschuldige Herzen fordern — eine Weihe, wie sie der Gottesgelehrte für das fromme Lesen der heiligen Schrift mit Recht verlangt. —

Aus einer solchen andächtigen sinnlichen Betrachtung der Schöpfung entwickelt sich allmählich eine mehr und mehr geistige. Die sterbliche, sinnliche Hülle streift sich ab, und unsterbliche in Gott fest gegründete Gedanken erwachen und erwecken zu einem höheren Leben.

So entwickelt sich ja der ganze Mensch. In der träumerischen Kindheit umfängt und fesselt ihn eine ahnungsreiche Sinnenwelt. Bis zum Mannesalter bilden sich seine Sinne mehr und mehr aus, sie sind Assimilationswerkzeuge seines unsterblichen Geistes. Hat er des irdischen Lebens Gipfel erreicht, dann treten sie allmählich zurück, dann klagen viele, wie ihre Augen und Ohren unempfänglicher werden. Klagen wir nicht; sehen wir darin ein Zeichen, daß sich im Menschen, der sinnlich gesättigt von den Erscheinungen der irdischen Welt, nun alles vergeistigen und verklären und daß er so für ein höheres Leben reif und empfänglich werden soll. Alles Irdsche hat vollendet und das Himmlische geht auf.

Geometrie.

Die Schulzeit des Verfassers fällt in die letzten Jahre des vorigen Jahrhunderts. Damals herrschte die Meinung: nur wenige Schüler hätten Talent zu Mathematik, eine Meinung, welche freilich durch den meist geringen Erfolg des mathematischen Unterrichts bestätigt zu werden schien. Neuere Apologeten

dieses Unterrichts bestritten aber jene Ansicht. Den Schülern, sagen diese, mangle es gar nicht am Talent, Mathematisches zu erlernen, vielmehr den Lehrern am Talent, Mathematik zu lehren. Befolgten die Lehrer nur die richtige Methode, so würde sichs erweisen, daß alle Knaben mehr oder minder Fähigkeit zur Mathematik hätten.

Denke ich daran, wie oft manche meiner begabteren Mitschüler in Verzweiflung geriethen, wenn sie, beim besten Willen, nicht im Stande waren, dem Lehrer der Mathematik zu folgen, so möchte ich jenen Apologeten beipflichten.

Nach beendeter Universitätszeit gieng ich nach Freiberg. Auf der dortigen Bergakademie lernte ich zuerst durch den trefflichen Werner die Krystallwelt kennen, welche mich unaussprechlich anzog. Je mehr ich mich mit großer Liebe in dieselbe vertiefte, um so mehr erkannte ich: dieß Krystallstudium sei für mich der rechte Anfang, der Eingang zur Geometrie. Wie wenn das auch für andere gälte, dachte ich, besonders für mehr receptive Schüler, welche von Anfang durch den Rigorismus logischer Demonstration zurückgeschreckt werden? —

Da sich niemand seiner selbst ganz entäußern kann, so wird der Leser mir verzeihen, wenn die folgenden Ansichten über den Elementarunterricht in der Geometrie den Gang meiner eigenen Bildung zu sehr verrathen. Es bleibt ihm überl ssen, das ganz Persönliche von dem, was etwa auch für andere taugt, zu scheiden. —

Und nun zur Sache. —

Geometrie und Euklides waren früherhin synonym. Man könnte sagen: den Euklid studieren hieß Geometrie studieren; er war die personifizirte Geometrie. Seine Elemente, seit zweitausend Jahren Lehrbuch, sind wohl das älteste wissenschaftliche Lehrbuch der Welt. Dreihundert Jahre vor Christi Geburt für das Museum von Alexandrien verfaßt, ward es im Alterthum ausschließlich gebraucht und eben so in der Folgezeit bis in das 18. Jahrhundert. —

Dieser imponirenden Ausdauer der Euklidischen Elemente durch zwei Jahrtausende hindurch entspricht ihre große Verbreitung unter gebildeten Völkern und selbst unter halbgebildeten. Das beweist vorzüglich die große Menge von Uebersetzungen des Werks. Es ward ins Lateinische, Deutsche, Französische, Englische Holländische, Dänische, Schwedische, Spanische — Hebräische, Arabische, Türkische, Persische und Tartarische übersetzt.[1] —

Im Lobe des Euklid dürfte, bis auf wenige Ausnahmen, die größte Harmonie herrschen. Hören wir einige Testimónia auctorum. Montücla, der Geschichtschreiber sagt: „Euklid stellte in seinem Werke, dem besten unter allen Werken gleicher Art, die vor ihm entdeckten Elementarwahrheiten der Geometrie

1) Montücla 1, 24. Das Verzeichnis der Ausgaben und Uebersetzungen von Euklids Elementen nimmt im 4ten Theile von Fabricii bibliotheca graeca 16 Quartseiten ein.

zusammen, und zwar in jener bewunderten Verkettung, so daß kein einziger Satz ist, der nicht in nothwendigem Verhältnis mit den ihm vorangehenden und den ihm folgenden stände. Vergebens haben verschiedene Geometer, denen Euklids Anordnung mißfiel, es versucht, diese umzuordnen, ohne dadurch die Stärke seiner Beweise zu entkräften. Ihre ohnmächtigen Versuche haben gezeigt, wie schwer es sei, anstatt der vom alten Geometer gebildeten Beweiskette eine andere, eben so feste und tüchtige zu bilden. So urtheilte der berühmte Leibnitz, dessen Autorität in Sachen der Mathematik von großem Gewicht sein muß, und Wolf, welcher uns dieß mittheilt, gesteht: er habe sich vergebens bemüht, die geometrischen Wahrheiten in eine völlig methodische Ordnung zu bringen, ohne Unbewiesenes vorauszusetzen, oder die Festigkeit der Beweisführung zu verletzen. Die englischen Mathematiker, welche den Geschmack an strenger Geometrie am besten bewahrt zu haben scheinen, dachten immer so. — In England erscheinen selten Werke, welche das Studium der Wissenschaft erleichtern sollen, dieselbe aber entkräften; Euklid ist dort fast der einzige Elementarlehrer, und es fehlt in England gewiß nicht an Geometern."

Sehr übereinstimmend mit Montücla urtheilt Lorenz. In Euklids Werke, sagt er, „findet der Meister wie der Lehrling gleiche Nahrung und Befriedigung: wenn jenen die geschickte Zusammenstellung und Verbindung der Sätze und die feine Verkettung und Aneinanderreihung der Schlüsse in den Beweisen derselben anspricht, so sagt diesem die große Deutlichkeit und in gewisser Hinsicht auch Faßlichkeit zu, welche hier ihm sich darbietet. — Indes ist diese Faßlichkeit nicht von der Art, daß sie mehr überredend als überzeugend Nachdenken und Anstrengung erläßt: eine solche, auf Kosten der Gründlichkeit erkaufte Faßlichkeit ist unter der Würde einer Wissenschaft wie die Geometrie. Auch war Euklides von diesem, der Geometrie durch ihren strengen Gang eigenthümlichen Werthe so durchdrungen, daß er selbst seinem Könige zum Erlernen derselben keinen andern Weg als den, welchen er in seinen Elementen genommen hatte, vorzeichnen zu dürfen glaubte.[1] In der That, der streng wissenschaftliche Gang, welcher keine Lücke läßt, sondern alles auf wenige unbestreitbare Sätze durch eine zweckmäßige Verbindung und Stellung der Wahrheiten zurückführt, ist allein derjenige, welcher den möglichst größten formalen und materiellen Nutzen gewährt, und Schriftsteller oder Lehrer, welche ihre Leser oder Lehrlinge auf einem andern Wege leiten, meinen es weder mit ihnen noch mit der Wissenschaft aufrichtig und ernstlich genug. Auch haben die Versuche, welche verschiedentlich gemacht worden sind, das Euklidische System abzuändern und den Sätzen theils eine andere Stellung und Folge, theils andere Beweise zu geben, nie dauernden Beifall gehabt, sondern sind bald wieder in Vergessenheit gerathen. Die Geometrie fügt sich nun einmal nicht in die sogenannte Schulmethode, nach welcher alles, was von

1) *Μὴ εἶναι βασιλικὴν ἀτραπὸν πρὸς γεωμετρίαν.*

einem Gegenstande, z. B. von den Triangeln, zu sagen ist, zusammengenommen wird: die einzige Regel der Ordnung in ihr ist, dasjenige voran zu stellen, was zur richtigen Einsicht des Folgenden dient." —

Lorenz hielt demnach Euklids Werk in rein wissenschaftlicher Hinsicht und zugleich als Lehrbuch für unverbesserlich. Ebenso urtheilte Kästner: je weiter sich die Lehrbücher der Geometrie von Euklid entfernen, sagte er, um so schlechter sind sie. Und Montücla weist im Verfolg der von mir angeführten Stelle näher die Fehler der Correctoren Euklids nach. Einige hätten, mit Hintansetzung strenger Beweise, sich auf den Augenschein berufen, andere die Meinung gehegt: sie dürften von einer Art Größe, z. B. von Triangeln nicht sprechen, bevor sie nicht aufs Ausführlichste von Linien und Winkeln gehandelt. Letzteres Verfahren nennt Montücla eine Art kindischer Affektation; wolle man auf solchem Wege nur einigermaßen die geometrische Strenge bewahren, so bedürfe es eben so vieler Beweise, als wenn man mit etwas begönne, das zusammengesetzter und dennoch so einfach sei, daß man nicht erst stufenweise zu demselben aufzusteigen nöthig habe. „Ja, sagt er, ich wage es weiter zu gehn, und fürchte mich nicht, es auszusprechen, daß diese affektirte Ordnung den Verstand einengen und ihn an einen Gang gewöhnen werde, welcher dem des Entdeckergeistes entgegengesetzt ist. Man entwickelt auf solche Weise mühsam mehrere einzelne Wahrheiten, während es nicht schwerer gewesen wäre, mit einem Griff den Stamm zu fassen, von welchem jene Wahrheiten nur Verzweigungen sind."[1] —

Die Urtheile der Verehrer Euklids stimmen sonach darin ganz überein, daß die Elemente ein einziges, aus vielen unter einander aufs Festeste und Unauflöslichste zusammenhängenden Sätzen bestehendes Ganze bilden; daß die Folge der Sätze nicht verändert werden dürfe, da jeder Satz durch das Vorangehende bedingt und begründet sei, und wiederum das Nachfolgende bedinge und begründe. Als rein wissenschaftliches Buch und als Lehrbuch seien Euklids Elemente so vortrefflich, daß die Versuche sie zu verbessern nur unglücklich ausgefallen. —

Nach dem Mitgetheilten könnte man denken: alle Welt sei in Bezug auf

1) Ists doch, als hätte Montücla schon manche neuere mathematische Lehrbücher gekannt. Die Verkürzung und Umordnung der Elemente Euklids beginnt schon im 16ten Jahrhundert, in der zweiten Hälfte des 17ten mehrt sich die Zahl veränderter Ausgaben, z. B. Euclidis elem. libri octo, ad faciliorem captum accommodati auctore Dechales. 1660. Euclidis elementa nova methodo et compendiarie demonstrata. Senis 1690 etc. Vielleicht hatte Montücla auch die „Nouveaux elémens de Géometrie. Paris 1667" im Auge. Sie sind von Arnauld aus der merkwürdigen Schule Port-Royal. Lacroix sagt von Arnaulds Werk: „es ist, wie ich glaube, das erste, in welchem man die geometrischen Sätze nach den Abstraktionen gesondert hat, indem man zuerst die Eigenschaften der Linien, dann die der Flächen, zuletzt die der Körper betrachtet" (Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier, par Lacroix. Paris 1816. S. 289). Leider konnte ich Arnaulds Buch nicht auftreiben; nach der Charakteristik von Lacroix ist es ein Vorläufer der Pestalozzischen Schule.

den Unterricht in der Geometrie völlig einig, alle erkennten unbedingt als ihren Meister den Mann an, welcher seit 2000 Jahren im Reiche der Geometrie das Scepter geführt. Weit gefehlt! wir stoßen hier auf seltsame Inconsequenzen, besonders auf eine Lehrpraxis, welche mit den angeführten Urtheilen über Euklid im grellsten Widerspruch steht. Denn wie sollen wir es nur zusammenreimen, wenn dieselben Gelehrten, welche in Euklids Werke eine in sich fest geschlossene, verkettete, unverrückbare Folge von Sätzen sehen, wenn eben dieselben beim Lehren ganze Bücher der Elemente auslassen? Bleiben die einen beim ersten Buche stehen, so ließe sich das allenfalls in so fern vertreten, als man dieß Buch als ein eigenes, selbständiges Ganze betrachtete. Andere gehen aber bis zum sechsten Buche, überspringen jedoch das zweite und fünfte, noch andere wählen die sechs ersten Bücher und schließen dem sechsten unmittelbar das eilfte und zwölfte an, das dreizehnte berücksichtigen sie nicht. Darf man so mit einem solchen Werke verfahren, von den dreizehn Büchern bald fünf, bald neun, bald zwölf auslassen? —

Wie sollen wir dieß, ich frage verwundert noch einmal, mit den gegebenen Charakteristiken der Euklidischen Elemente reimen? Sieht man aber diese Charakteristiken genauer an, so lassen sie trotz des überfließenden Lobes etwas vermissen. Alle preisen den innigen, festen Zusammenhang des Werks, nichts weiter. Ists doch, als wenn jemand bei Schilderung eines bildschönen Mannes nur ins Auge faßte, daß derselbe sehr knochen- und muskelfest sei, oder zum Lobe des Straßburger Münsters nichts zu sagen wüßte, als daß man die Steine des Gebäudes höchst regelrecht behauen und aufs Genaueste zusammengefügt habe. Ist denn an des Euklids Gebäude nichts zu bewundern, als die meisterhafte Technik, mit welcher er seine Bausteine, die mathematischen Sätze, so unverwüstlich zusammengefügt hat, nicht weit mehr die aus Einem tiefen, umfassenden und alle Theile durchdringenden Künstlergedanken entsprungene Schönheit des Werks? — Wie war der große Keppler von dieser Schönheit begeistert, wie empörten ihn des Ramus Angriffe gegen Euklides, besonders gegen das zehnte Buch der Elemente![1] Er habe, sagte nämlich Ramus, nie etwas so verworrenes und verwickeltes gelesen als dieses Buch, worauf ihm Keppler entgegnet: hättest du dieß Buch nicht für zu leicht verständlich gehalten, so würdest du nimmermehr über dessen große Dunkelheit geschmäht haben. Es bedarf größerer Arbeit, es bedarf Ruhe, Sorgfalt und vorzüglicher Geistesanspannung, bis du Euklids Absicht begreifst .... Du, der du hierin als Patron der Unwissenheit und des Pöbels auftrittst — magst tadeln, was du nicht verstehst, mir aber, der ich die Ursachen der Dinge erforsche, mir hat sich nur im zehnten Buche Euklids der Weg zu denselben eröffnet .... An einer andern Stelle sagt er: durch einen rohen Richterspruch

1) Harmonices mundi Lib. 1, 3—5.

ward dieß zehnte Buch verdammt, nicht gelesen zu werden, welches gelesen und verstanden die Geheimnisse der Philosophie aufschließen kann. —

Weiterhin greift Keppler den Ramus an, daß er eine Behauptung des Proklus nicht geglaubt, welche doch entschieden wahr sei, die Behauptung: das letzte Ziel des Euklidischen Werks, auf welches sich durchaus alle Sätze aller Bücher bezogen, seien[1] die fünf regelmäßigen Körper. Daher habe Ramus die höchst dreiste Ueberzeugung geäußert: jene fünf Körper müßten zu Ende der Elemente Euklids wegfallen. Indem er aber so den Zielpunkt des Werks beseitigt, gleichsam die Form des Gebäudes zerstört habe, so sei nichts als ein formloser Haufen von Sätzen übrig geblieben. —

Meinen sie etwa, sagt Keppler im Verfolg, Euklids Werk sei deshalb *στοιχεῖα* genannt, weil man in demselben ein höchst mannigfaltiges Material finde, was für aller Art Größen und für die Künste, welche sich mit Größen befassen, benützt werden könne; da das Werk doch vielmehr nach seiner Form *στοιχείωσις* genannt wurde, weil jeder folgende Satz sich auf einen vorhergehenden stützt, so bis zum letzten Satz des letzten Buches,[2] welcher keinen der vorangeschickten entbehren kann. Den Baumeister behandeln sie wie einen Holzaufseher und Bauholzlieferanten, und wähnen, Euklid habe sein Buch geschrieben, um allen Andern zu leihen, während er allein kein eignes Haus besitze. — Kepplers Urtheil unterscheidet sich hiernach von den bisher mitgetheilten wesentlich dadurch, daß er nicht bloß Euklids Kunst, fest und solid zu mauern, lobt, sondern die Herrlichkeit des ganzen Gebäudes vom untersten Fundament bis zur Dachfirste preist. Spätere Mathematiker stießen sich jedoch daran, daß Proklus und Keppler die 5 regelmäßigen Körper so hervorhoben und in ihnen das letzte Ziel des Euklidischen Werkes erblickten. Auch Montucla und Lorenz nahmen Anstoß, jedoch stimmten sie mit Keppler und Andern, wie wir sahen, darin überein, daß in Euklids Elementen die entschiedenste Verkettung der Sätze sich finde, nie ein späterer Satz aufgestellt würde, der nicht durch vorangehende begründet wäre. Eine solche Verkettung zu bilden wäre dem Euklid aber unmöglich gewesen, hätte ihm nicht gleich beim Beginn seines Werks die ganze Disposition desselben durchaus klar vor der Seele gestanden, hätte er nicht schon bei der ersten Erklärung des ersten Buches die letzte Aufgabe des 13ten Buches im Auge gehabt. Kann doch kein Baumeister den ersten Grundstein seines Gebäudes eher legen, bevor er nicht den Entwurf des Ganzen aufs Klarste ausgearbeitet hat. —

So viel ergibt sich selbst der oberflächlichsten Betrachtung, daß Euklid von den einfachsten Elementen beginnt und mit mathematischer Demonstration der

1) Exceptis quae ad numerum perfectum ducunt. Proklus sagt nämlich in seinem Commentar zum ersten Buche der Elemente: *Εὐκλείδης τῇ προαιρέσει μὲν Πλατωνικός ἐστι καὶ τῇ φιλοσοφίᾳ ταύτῃ οἰκεῖος ὅθεν δὴ καὶ τῆς συμπάσης στοιχειώσεως τέλος προεστήσατο τὴν τῶν καλουμένων Πλατωνικῶν σχημάτων σύστασιν.*

2) Partim et libri noni, l. c. pag. 5.

Körper endigt.[1] Er beginnt mit Erklärung von Punkt, Linie, Fläche — handelt in den ersten 6 Büchern von der ebenen Geometrie und kommt erst im 11ten Buch auf die Körper. Die erste Definition dieses Buchs, die des Körpers, schließt sich an jene drei Definitionen an. Warum Euklid zwischen der ebenen und körperlichen Geometrie, zwischen dem 6ten und 11ten Buche, 4 andere Bücher einschalten mußte, weist Lorenz nach. Die Betrachtung der regulären Figuren und Körper, sagt er, setze die im 10ten Buche abgehandelte Lehre von der Commensurabilität und Incommensurabilität der Größen voraus, diese Lehre hinwiederum die vom 7ten bis zum 9ten Buche dargelegte Arithmetik. — Unter allen Körpern stehen die 5 regelmäßigen in ganz einziger Schönheit da; Plato nennt sie die schönsten Körper (*κάλλιστα σώματα*). Es darf uns daher nicht wundern, wenn Euklid mit Demonstration ihrer mathematischen Natur und ihres Verhältnisses zum allervollkommensten Körper, zur Kugel, seinem Werke die Krone aufsetzte. Im 18ten Satz des 13ten Buchs, dem letzten des ganzen Werkes, löst er die Aufgabe: die Seiten der in einerlei Kugel beschriebenen 5 regelmäßigen Körper zu finden. Ist dieser Satz nicht Ziel, so ist er doch entschieden Schlußstein seines Werkes.

Vieles deutet aber darauf hin, daß dem Euklid die Demonstration der 5 regelmäßigen Körper und ihres Verhältnisses zur Kugel wirklich das höchste Ziel seiner Elemente war. Die Griechen bei ihrem reinen mathematischen Schönheitssinn und freier, wissenschaftlicher Gesinnung bewunderten und erforschten die abgeschlossene Pentas jener Körper, welche zuerst in der pythagoreischen Schule, dann bei Plato eine große Rolle spielt. Daß Euklides aber, der wahrscheinlich Schüler des Plato zu Lehrern hatte, sich in dieser Hinsicht an Pythagoras und Plato anschloß, dieß würde uns, falls wir auch seine „Elemente“ nicht besäßen, die angeführte Stelle des Proklus und folgendes alte Epigramm lehren:

Fünf platonische Körper, sie fand der samische Weise;
Wie sie Pythagoras fand, so zeigte ihr Wesen uns Plato;
Ihnen verdankt Euklid den herrlichen Ruhm seines Namens.[2]

Gibt dieß Epigramm des Psellus nicht eine unzweideutige Bestätigung der Ansicht, welche Proklus und Keppler von Euklids Elementen, von der Disposition und dem Ziele des großen Werks hatten?

Ich sagte: den Euklid studieren hieß früher: Geometrie studieren, der Leser wundere sich also nicht, wenn ich so weitläufig über die „Elemente“ gesprochen habe und im Verfolg noch sprechen werde.

Was bewog, fragen wir nun, die neueren Mathematiker, so auffallend von

1) Was auch Proklus schon bemerkt.

2) *Σχήματα πέντε Πλάτωνος ἃ Πυθαγόρας σοφὸς εὗρε,*
Πυθαγόρας σοφὸς εὗρε, Πλάτων δ' ἀρίδηλ' ἐδίδαξεν.
Εὐκλείδης ἐπὶ τοῖσι κλέος περικαλλὲς ἔτευξεν.

Euklids Lehrgange abzuweichen und ganze Bücher seines Werks zu ignoriren? Sie mögen selbst diese Frage beantworten.

Von den Büchern 1—6, 11 und 12 sagt Montücla: sie umfaßten das durchaus Nothwendige und verhielten sich zur übrigen Geometrie wie die Buchstabenkenntniß zum Lesen und Schreiben. Die übrigen Bücher fährt er fort, werden für minder nützlich gehalten, seit die Arithmetik eine andere Gestalt erhalten und die Theorie der incommensurabeln Größen und der regelmäßigen Körper für die Aufmerksamkeit der Geometer wenig Reiz mehr hat. Doch sind sie für den, welcher mathematischen Geist besitzt, nicht ohne Verdienst. — Montücla wie Lorenz verweisen daher diese 5 Bücher an Mathematiker von Profession. Vom 10ten Buch insbesondere urtheilt Montücla: es enthalte eine so tiefe Theorie der incommensurabeln Größen, daß er zweifle, ob ein Geometer unserer Tage dem Euklid durch dieß finstere Labyrinth zu folgen wage. Man vergleiche hiermit die Aeußerung von Keppler und Ramus über dieß 10te Buch, welche ich mittheilte.

Ueber das 13te Buch, welches, wie die zwei ihm folgenden des Hypsikles, von den regelmäßigen Körpern handelt, sagt Montücla: ungeachtet des geringen Nutzens dieser Bücher, habe ein Herausgeber des Euklid,[1] Foix, Graf von Candalle, ihnen 3 andere hinzugefügt, in welchen, wie es schiene derselbe alles habe erschöpfen wollen, was man nur über die wechselseitigen Verhältnisse jener Körper ersinnen könne. „Uebrigens, fährt er fort, könnte diese Theorie der regelmäßigen Körper mit alten Bergwerken verglichen werden, die man verlassen, weil die Ausbeute nicht die Kosten deckt. Die Geometer betrachten sie höchstens als einen Gegenstand des Zeitvertreibs oder als Veranlassung zu irgend einem seltsamen Problem."

Was würde Keppler zu diesem Urtheil gesagt haben?

Sobald man Euklids Werk nicht mehr als Ein ganzes behandelte, so mußte schon hierdurch das Bedürfnis entstehen, die als „durchaus nothwendig" betrachteten 8 Bücher desselben zu einem neuen Lehrbuch neuzugestalten, sie zu reorganisiren, und dabei ein neues Ziel ins Auge zu fassen. Ausgezeichnete Mathematiker haben sich mit einer solchen Reorganisation befaßt, die meisten nahmen von Euklids einzelnen Sätzen, auch wohl von Gruppen derselben, möglichst viele in ihre Lehrbücher auf. Wie ist es aber möglich, wird man fragen, ein so ausgezeichnet organisirtes Werk, wie Euklids Elemente zu desorganisiren und aus den membris disjectis magni poetae neue Lehrbücher zu componiren? Es dürfte

1) Franz Foix, Graf von Candalle, starb 1594 im 92sten Jahre. Er stiftete zu Bordeaux eine mathematische Professur und bestimmte sie dem, welcher eine neue Eigenschaft der 5 regelmäßigen Körper entdeckte. Die erste Ausgabe von Candalles Euklid mit Zugabe eines 16ten Buchs erschien 1566; die zweite mit einem 17ten und 18ten Buche 1578. Auf Latein: Autore D. Franc. Flussate Candalla.

so zu erklären sein. Wenn gleich Euklid von einem bestimmten Punkte aus, einem ebenso bestimmten Ziele zustrebte, so eilt er doch nicht in gerader Eisenbahnlinie vom Terminus a quo zum Terminus ad quem, ohne sich nach allen Seiten umzusehen. Vielmehr haben seine einzelnen Sätze und noch mehr die Gruppen seiner Sätze eine Art selbständigen Daseins, so daß man aus ihnen neue Lehrbücher zusammenstellen konnte, deren Disposition von der Euklidischen ganz verschieden war.

Es ist mit der Gedanken-Fabrik
Wie mit einen Weber-Meisterstück,
Wo Ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber, hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

Diese Worte, wiewohl sie aus dem Munde des goetheschen Mephistopheles kommen, gelten dennoch in Wahrheit vom Webermeisterstück Euklids, da Ein Tritt tausend Fäden regt, Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

Sollen wir nun die guten neuen Lehrbücher abschaffen, und statt ihrer sämmtliche 13 Bücher der Elemente, so wie sie sind, beim mathematischen Schulunterricht zu Grunde legen? Dagegen würde selbst Keppler, der tiefsinnigste Verehrer Euklids sprechen; vertheidigte und lobte er doch die Elemente als ein grandioses wissenschaftliches Werk, aber nicht als ein Lehrbuch. Nimmermehr würde er unsern Gymnasiasten zugemuthet haben, das 10te Buch derselben zu studieren, da er ja dem Ramus, dem berühmten Ramus vorwarf: er habe sich sehr geirrt, wenn er dieß Buch für leicht gehalten, es bedürfe geistiger Anstrengung, um es zu verstehen. Montücla, wiewohl er gegen eine falsche, entnervende, unwissenschaftliche Weise, das mathematische Studium zu erleichtern, streng auftritt, sagt dennoch: es sei nöthig gewesen, die Geometrie zugänglicher zu machen, und viele Lehrbücher[1] hätten dieß geleistet, deren er sich beim Unterricht gern bedienen und nur den außerordentlich Begabten kein anderes Buch als den Euklid empfehlen würde. —

Und waren denn Euklids Elemente ursprünglich ein Lehrbuch für Anfänger? Sollen wir etwa die gelehrten Mathematiker, welche aus allen Ländern nach Alexandrien kamen, um sich da unter Leitung von Euklid, Eratosthenes, Hipparch in ihrer Wissenschaft zu vervollkommnen, mit 16jährigen Gymnasiasten vergleichen? War das Museum in Alexandrien ja von Anfang, das heißt: zu Euklids Zeit, bloßer Gelehrtenverein und ward erst späterhin Unterrichtsanstalt.[2] Euklid schrieb daher seine Elemente für Männer, die schon ausgerüstet mit ma-

1) Montücla 1, 211.
2) Vgl. Klippel über das alexandrische Museum. 114. 228.

thematischen Erfahrungen, Kenntnissen und Uebungen zu ihm kamen. Weil das Buch kein Schulbuch war, so durfte Euklid seinem Könige jene Antwort geben, da dieser verlangte: er solle „die Geometrie zugänglicher machen.“ —

Aber wie mag nur dieses Buch entstanden sein? —

Der Leser fürchtet vielleicht, diese Frage dürfte mich in eine historische Dämmerung führen und zu dämmernden Hypothesen verführen. Ich will es drauf wagen.

Montücla sagt: Euklid habe in seinem Werke die vor ihm entdeckten Elementarwahrheiten der Geometrie zusammengestellt. Wir wissen wenigstens von einzelnen Lehrsätzen, daß sie vor Euklid da waren — so vom pythagoreischen Lehrsatz. Jedenfalls bliebe dem Euklid doch das unschätzbare Verdienst der geistreichsten, durchaus künstlerischen Redaktion.

Den Gedanken, welcher ihn bei dieser Redaktion leitete, haben wir besprochen, es war der Gedanke, von den einfachsten Elementen aus, vom Punkt, durch Linien und Flächen construirend zu den mathematischen Körpern, zuletzt zu den schönsten, zu den regelmäßigen und ihrem Verhältnis zur Kugel, fortzuschreiten.

Sollte nun wohl die geometrische Betrachtung, in ihren ersten Anfängen auf Euklids Weise begonnen, unmittelbar zu einer solchen *στοιχείωσις* geführt haben? Gewiß nicht. Wäre dem also, warum hätte man doch Euklids Elemente so sehr bewundert, sie vorzugsweise *στοιχεῖα*, ihren Verfasser *στοιχειωτής* genannt? Nimmermehr wird man mit einem Punkte, mit einem ens non ens begonnen haben, von ihm zur Linie, Fläche, zuletzt zu Körpern fortgeschritten sein. Körper waren vielmehr das Ursprüngliche, sinnlich Gegebene; abstrahirend kam man von der Totalanschauung derselben zum gesonderten Betrachten der Flächen, welche jeden Körper begränzen, weiter der Linien, welche die Flächen, zuletzt der Punkte, welche die Linien begränzen.

Zu dieser äußersten Abstraktion hindurchgedrungen, zu den Elementen, *στοιχείοις*, versuchte Euklid die *στοιχείωσις*, einen Rückweg, einen Aufbau der Körper aus den Elementen. Und diese Reconstruktion konnte nur mit klarem Erkennen und rationeller Kunst geschehen, mit voller Einsicht in die Gesetze und Verwandtschaften der Figuren, Körper u. s. w.

Hatte man sich anfangs mit feiner, griechischer Sinnigkeit in die Anschauung der Körper und Figuren vertieft, so mußte hierbei schon manches Gesetzliche stark in die Augen gefallen sein; anderes aber blieb der Anschauung verhüllt, es konnte erst später vollständig erschlossen werden.[1] So fällt es z. B. bei Betrachtung des Würfels in die Augen, daß seine Flächen gleichseitig und gleichwinklig, daß eine horizontale Fläche desselben von 4 verticalen begränzt wird.

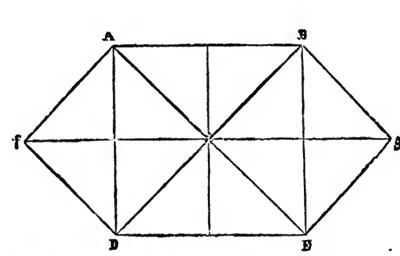
1) Vgl. mein ABC-Buch der Krystallkunde S. IX. XI. XXIII. und 164 und Harnisch, Handbuch über das deutsche Volksschulwesen (erste Ausg. von 1820) S. 232.

Daß sich aber Seite, Diagonale und Axe des Würfels zu einander verhalten wie $\sqrt{1} : \sqrt{2} : \sqrt{3}$, das kann man nicht mit leiblichen Augen sehen, es wird durch Hülfe des pythagoreischen Lehrsatzes ermittelt. — Bei den Demonstrationen kam man höchst wahrscheinlich meist von einem concreten Fall aus, der einfach und anschaulich war, zum Umfassenderen, Abstrakteren, dem der Sinn nicht gewachsen ist. Sollte man z. B. wohl gleich anfangs den pythagoreischen Lehrsatz für alle und jede rechtwinklige Dreiecke gesucht und gefunden haben? Schwerlich. Aber für das gleichschenklige rechtwinklige Dreieck lehrte es der Augenschein (nur eine sehr einfache Demonstration brauchte hinzugefügt zu werden), daß die Quadrate der Katheten zusammengenommen so groß als das Quadrat der Hypotenuse sind.[1] Hatte man dieß, so lag die Frage nahe: gilt es für alle rechtwinkligen Dreiecke? — Theilte man ein Quadrat durch eine Diagonale in 2 Dreiecke, so sah man, daß in jedem dieser Dreiecke ein rechter und 2 halbe rechte, zusammen 2 rechte Winkel waren und fragte: gilt dieß für alle Dreiecke?

Man dürfte also meist von den einfachsten und regelmäßigsten Körpern und Figuren zu den verwickeltern und weniger regelmäßigen fortgeschritten sein, von dem Anschaulichsten zu dem mehr Abstrakten, was nicht der Sinn, sondern nur der Verstand faßt. Hatte man endlich die umfassendste Definition und Demonstration gefunden, so war nicht mehr von dem ersten concreten Falle die Rede, welcher Veranlassung wurde, das Umfassendste zu suchen, der Fall war ja in die gefundene Definition und Demonstration einbegriffen.

Es ist wiederholt gesagt worden: der Lehrer einer Wissenschaft müsse den Entwicklungsgang derselben wohl beachten und beim Lehren mehr oder minder befolgen. Jeder Schüler müsse diesen Gang noch einmal gehen, nur so, daß die ersten Finder und Erfinder meist erst nach manchem langen Irren den rechten Weg gefunden, welchen der Schüler unter Leitung des Lehrers in kürzerer Zeit und sicher finden könne.

1)



A C B gleichschenkl. rechtwinkl. Dreieck. Das Quadrat A B D E seiner Hypotenuse begreift 8 der kleinsten Dreiecke, die Quadrate seiner Katheten A C und B C begreifen zusammen ebenfalls 8 solcher Dreiecke, und alle diese Dreiecke sind einander gleich und ähnlich.

Nach dieser Ansicht, welche ich theile, aber auch abgesehen von der Geschichte, halte ich es für natürlich, beim Unterricht mit Betrachtung der Körper zu beginnen, mit welcher höchst wahrscheinlich die Entwicklung der Geometrie begann und von da aus durch Abstraktion zu den Elementen fortzuschreiten. Hier angekommen tritt erst Euklid oder Euklids Methode ein, und führt demonstrirend von den Elementen zu den Körpern zurück. Auf dem Hinweg leitet die Anschauung, der unmündige Verstand glaubt; auf dem Rückwege leitet der mündige Verstand und die Anschauung muß ihm, wie oft! Glauben schenken. —

* * *

Daß dem Euklidischen demonstrativen Gange im Unterricht etwas vorangeschickt werden müsse, Anschauliches, Einleitendes, darüber sind in unserer Zeit viele Mathematiker einig. Besonders sah man die, durch Pestalozzi und seine Schule aufgekommene Formenlehre für eine Propädeutik der Geometrie an, in ihr sollte die Anschauung, in der Geometrie der Verstand vorwalten.[1]

Allein mit Körpern begann man nicht, sondern, dem bis zur Caricatur getriebenen Elementarisiren gemäß, mit dem Punkte, mit dem unmeßbaren, dimensionslosen Punkte. Darauf gieng man zu Linien über und verlor sich in zahl- und ziellose Combinationen. Endlich kam man zu Flächen, von Körpern war in der bekannten Schmidschen Formenlehre, der Vorläuferin vieler andern, so gut als nicht die Rede,[2] das Wenige aber ist wirklich nicht der Rede werth.

Spätere fühlten wohl die Nothwendigkeit, mit einem Körper anzufangen, etwa mit dem Würfel, aber einzig, um an demselben den Abstraktionsprozeß zu zeigen, durch welchen man vom Körper zum Punkt gelange. Sobald sie dieß in der Kürze gethan, giengen sie meist sogleich zum Combiniren von Punkten' Linien ꝛc. und zu andern Operationen über; es war wieder das Vorige. Wie bedeutend und einflußreich mir nun die Formenlehre auch erscheint, wie sehr ich den verständigen Fleiß und die große Mühsamkeit auch achte, mit welcher vorzügliche Pädagogen diese neue Disciplin bearbeiteten, so kann ich doch die Art, wie sie es angriffen, unmöglich für die richtige halten.[3]

Ich meine, wie gesagt, der geometrische Unterricht solle nicht mit so kurzer Analyse eines oder des andern Körpers in seine geometrischen Elemente, vielmehr mit genauer, ausdaurender Betrachtung vieler mathematischen Körper beginnen. Sind aber Körper der Anfang und zugleich das Ende der Elementargeometrie, so frägt sichs: welche Körper? Etwa jene bekannten, die in jeder Stereometrie

1) Diesterweg, Wegweiser. Zweite Auflage Th. 2, 188 sqq.

2) Im 2ten Theile S. 101.

3) Dem scharfen, so treffenden Urtheil Curtmans über das Treiben der Formenlehre in Volksschulen, über Fröbels „excentrischen Vorschlag, die geometrische Combination als principales Beschäftigungsmittel für kleine Kinder anzuwenden", dem trete ich mit voller Ueberzeugung bei. Vgl. „die Schule und das Leben von Curtman" S. 62.

behandelt werden: Prisma, Pyramide, Kugel, Kegel, Cylinder? — vielleicht auch die 5 regelmäßigen Körper?

Wenn ich diese letzteren zunächst im Auge habe, so sollte mich fast das oben angeführte Urtheil Montüclas zurückschrecken. Er verglich ja die Theorie der regelmäßigen Körper mit alten Bergwerken, welche man verlassen, weil die Ausbeute nicht die Kosten decke. „Die Geometer, fuhr er fort, betrachten sie höchstens als einen Gegenstand des Zeitvertreibs oder als Veranlassung zu irgend einem seltsamen Problem.“ Diese alten Bergwerke sind aber wieder aufgenommen und geben große Ausbeute, aus dem bloßen Zeitvertreib ist ein heiliger Ernst geworden. Zu vielen jener Körper,[1] welche die alten Mathematiker mit geometrischem Kunstsinn construirten, sind in unserer Zeit Originale in der Natur gefunden worden; ja nicht bloß die altbekannten Körper fand man, sondern eine zahllose Menge anderer schöner Gestalten, in denen sich Gesetze offenbaren, welche kein Mathematiker geahnt hatte.

Es ist die Mineralogie, welche uns diese neue geometrische Welt — die Welt der Krystalle kennen lehrte. Mir ward sie zuerst, wie erwähnt, in der Freiberger Schule des trefflichen Werner bekannt. Als ich später, im Jahre 1809, nach Iferten kam, und Schmids Formenlehre mich beschäftigte, so erschien mir diese als der schroffste Gegensatz der Krystallkunde.

In der Formenlehre jenes unendliche, unabsehbare Combiniren. Da fragte man wohl: in wie vielen Punkten können sich n Linien schneiden — ob aber die aus solchen Combinationen hervorgehenden Figuren schön oder häßlich seien, danach fragte man nicht. Fehlt aber der Sinn für mathematische Schönheit, so steht es sehr bedenklich um einen mathematischen Unterricht, der sich vorzugsweise mit mathematischen Anschauungen befaßt. Von Körpern war, wie ich schon erwähnte, so gut als gar nicht die Rede. Alles schien nur darauf berechnet zu sein, die Knaben in unaufhörlicher, angespannter, ja überspannter Produktionsthätigkeit zu erhalten, ohne daß man sich um den geometrischen Werth des Producirten kümmerte. Man bezielte, so hieß es, vorzüglich einen formalen Gewinn.

Wie war doch das Freiberger Krystallstudium so ganz das Gegentheil dieses unnatürlichen, endlosen Producirens mathematischer Mißgeburten! Sein Anfang war ein stilles, sinnendes Vertiefen in die wunderschönen Krystalle, in die Werke dessen, der „ein Meister aller Schöne“ ist. Eine Ahnung der unergründlichen, göttlichen Geometrie ergriff uns; wie groß war unsere Freude, da wir allmählich die Gesetze der einzelnen Gestalten und ihrer Verwandtschaften kennen lernten! Niemand dachte auch nur entfernt an einen besonderen formalen Nutzen seines Krystallstudiums: es würde uns als eine Blasphemie erschienen sein, hätte jemand gesagt: wir sollten die Krystalle zu unserer Bildung gebrauchen. Wir vergaßen uns vielmehr ganz über dem tiefsinnigen, unergründlich reichen Gegenstand, und

1) Auch mehrerer der 13 archimedischen

diese gesegnete Rücksichtslosigkeit dürfte uns größern formalen Gewinn gebracht haben, als je ein rastloses Rennen und Jagen nach solchem Gewinn. —

Die entgegengesetzten Eindrücke, welche ich so in Freiberg und Iferten erhielt, sie sind mir fest eingeprägt. Ich will es gar nicht verhehlen, daß sich mein ganzes Wesen zu einem stillen Vertiefen in die Werke Gottes hingezogen fühlt, zu einem Hineinleben, aus welchem allmählich das Begreifen erwächst. Eine unaufhörliche, unruhige, überspannte Thätigkeit ist mir um so widerwärtiger, als ich den Segen einer ruhigen Thätigkeit geschmeckt; ich erschrecke über den pädagogischen Imperativ: stehe nie still! Mir ists, als sollten die schönen Sonntage und ihre heilige Ruhe ganz abgeschafft werden, als sollten wir fort und fort laufen, ohne Rast, ohne uns, führte der Weg auch durch paradiesische Frühlingsgegenden, jemals ruhig umzusehen.

Doch wohin komme ich? kehren wir zur Sache zurück.

Als ich vor 37 Jahren meinen „Versuch eines ABC-Buchs der Krystallkunde" schrieb, dachte ich auf diesem, der Mineralogie und Mathematik gemeinsamen Gebiet, zurück an die Formenlehre. Ich sprach die Hoffnung aus, eine ausgebildete Krystallkunde würde, von Naturgesetzen gezügelt, das mit Maß und Ziel leisten, was die Formenlehre Pestalozzischer Schüler ohne Maß und Ziel verfolgt habe. —

Ich war überzeugt, daß solch Anschließen an die Krystallwelt der Behandlung der Formenlehre einen ganz neuen Charakter aufprägen müsse, welcher dem der gewöhnlichen Behandlung zum Theil völlig entgegengesetzt wäre. Verlangte man bisher selbst von den Anfängern unaufhörliches Combiniren und Produciren, so würden diese forthin zuerst an die Betrachtung und Auffassung natürlicher Krystalle und Krystallmodelle gewiesen. Nicht einzig der Modelle, damit sie nicht in den Irrthum verfielen, es bloß mit Kunstwerken der Menschen zu thun zu haben, und zu wähnen, es gebe keine andere Mathematik, als die der Menschen. Natürliche Krystalle sollen vielmehr die Schüler auf eine tiefere Quelle aller Mathematik hinweisen, auf dieselbe Eine Quelle, aus welcher auch Plato, Euklid und Keppler schöpften.[1]

Daß ein richtig behandeltes Lehren der Krystallkunde das leisten und dem entsprechen würde, was man mit der Formenlehre beabsichtigt, darin ward ich durch diese nahe liegende Betrachtung bestärkt. Es füllt, sagte ich,[2] jeder Körper einen bestimmten Raum aus, und da frägt es sich:

1) welche Gestalt hat der Körper oder der Raum, welchen er ausfüllt?

1) Aus Mohls trefflicher Untersuchung über die Formen der Pollenkörner ergibt es sich, daß unter diesen Formen mehrere mathematische Körper sind, oktaedrische, tetraedrische, cubische, Pentagondodekaeder. (Vgl. Mohls Beiträge, Tab. I. 3. Tab. II. 30. 34. 35. Tab. VI. 17. 18 u. a.) Schon hatte Schkuhr das Dodekaeder und Ikosaeder abgebildet. Auch in der Pflanzenwelt fänden sich also mathematische Körper.

2) ABC-Buch der Krystallkunde, S. 162.

2) welche **Größe** hat er, oder wie groß ist der Raum, welchen er ausfüllt?

Analoge Fragen lassen sich bei begränzten Flächen aufwerfen. Vergleicht man nun 2 Körper oder 2 Flächen, so können diese sein:

a) gleich an Gestalt und Größe, **congruent**. Z. B. 2 gleich große Quadrate oder Würfel. Die Quadrate decken sich, die Würfel würden in dieselbe Matrize passen.

b) gleich an Gestalt, ungleich an Größe, **ähnlich**. Z. B. 2 ungleich große Würfel oder Quadrate. Von 2 ähnlichen (aber nicht congruenten) Körpern ist der kleinere A als der größere B im verjüngten Maßstabe anzusehen. Ist eine Linie des A etwa ½ der ihr entsprechende Linie von B, so stehen alle einander entsprechenden Linien beider Körper in demselben Verhältnis von 1 zu ½.

c) ungleich an Gestalt, gleich an Größe, **gleich**. Z. B. ein Quadrat und eine Raute von gleicher Grundlinie und Höhe; ein Quadratprisma und ein Granatoeder, wenn die Endkante des Prisma gleich der kurzen Diagonale der Granatoederraute, die Seitenkanten doppelt so lang als jene Diagonale sind.

d) **ungleich** an Gestalt und Größe.

Die Formenlehre hat es nun, wie ihr Name schon bezeugt, vorzugsweise mit der Gestalt der Körper und Flächen zu thun — **ebenso die Krystallkunde**. Diese berührt nur gelegentlich den körperlichen Inhalt, betrachtet vielmehr die Gestalt der einzelnen Krystalle, vergleicht auch die Gestalten mehrerer, vornämlich um zu erforschen, ob sie einander verwandt seien oder nicht. —

Das elementare Lehren der Krystallkunde beschäftigte mich viele Jahre hindurch, aus dem Lehren gieng mein schon erwähnter „Versuch eines ABC-Buchs der Krystallkunde" hervor. —

Bei diesem Lehren erfuhr ich, wie nicht bloß Aeltere, sondern selbst Knaben von 10 oder 12 Jahren durch die schönen mathematischen Körper angezogen wurden und wie fest sich die Bilder derselben ihrer Seele einprägten; so fest, daß geübtere die Verwandlungsreihen verwandter Körper genau beschrieben, ohne Modelle vor Augen zu haben.

Wer mittelst der elementaren Krystallkunde in die Geometrie eingeführt würde, dem dürfte hierdurch das Verständnis der alten griechischen Geometer sehr erleichtert werden. Er würde nicht mit den neueren Mathematikern fragen: wozu doch die Betrachtung der regelmäßigen Körper nütze? und überhaupt befähigter sein, nach Weise der Alten zu lernen. Die Vernachlässigung dieser Weise beklagten schon Fermat, Neuton und Montücla. Letzterer charakterisirt die Methode der Alten als eine solche, welche zu Auge und Verstand durch Figuren und ausführliches Beweisen spreche. Er klagt, daß sich die neueren Mathematiker durch die außerordentliche Leichtigkeit der algebraischen Analyse in ein irriges Extrem

hätten verlocken lassen. „Wirklich, sagte er, hat die alte Methode gewisse Vorzüge, welche ihr jeder zugestehn muß, der sie nur einigermaßen kennt. Immer lichtvoll verbreitet sie Klarheit, indem sie zugleich überzeugt, statt daß die algebraische Analyse den Verstand zur Beistimmung nöthigt, ohne ihn zu erleuchten. Bei der Methode der Alten bemerkt man genau alle Schritte, die man thut, keine einzige Verknüpfung zwischen dem Princip und der letzten Folgerung aus dem Princip entgeht dem Verstande; bei der algebraisch analytischen Methode dagegen sind alle Zwischenglieder gewissermaßen weggelassen, und man wird nur durch die gesetzmäßige Verkettung überzeugt, welche, wie man weiß, in dem Mechanismus der Operationen statt hat, die einen großen Theil der Lösung bilden.“[1]

* * *

Vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, wird Niemand nach dieser mitgetheilten Charakteristik in Zweifel sein: ob die geometrische Methode der Alten in formaler Hinsicht den Vorzug vor der analytischen der Neuen verdiene. — An einem andern Ort habe ich auch gezeigt: wie verwerflich es sei, den Knaben Formeln zu geben, durch deren Hülfe sie leicht berechnen, was sie nur durch Anschauung finden sollten. So z. B. wenn ein Schüler, der kaum weiß, wie viel Flächen, Kanten und Ecken ein Würfel hat, wenn ein solcher nach einer Formel auf der Stelle durch bloße Subtraktion die Eckenzahl eines Körpers von 182 Flächen und 540 Kanten findet, ohne im Geringsten den Körper zu begreifen. —

Rechnen.

Der Unterschied der alten und neuen Lehrweise springt vorzüglich beim Rechenunterricht in die Augen. —

Die alte Lehrweise zu charakterisiren, will ich Einiges aus einem der älte-

1) Ein Beispiel vom Vorwalten der analytischen Methode bietet die 1788 erschienene Mécanique céleste von Lagrange. Dieser sagt: „der Leser wird keine Zeichnungen in diesem Werke finden. Auch werden für die Methoden, die ich hier aufstelle, weder Construktionen noch andere geometrische oder mechanische Betrachtungen, sondern nur rein algebraische Operationen erfordert.“

sten und bedeutendsten Lehrbücher Deutschlands mittheilen, aus den Elementis Arithmetices von Georg Peurbach.[1] Der Verfasser war zu seiner Zeit der ausgezeichnetste Mathematiker und Astronom in Deutschland,[2] sein Schüler war der große Regiomontan.

Peurbachs Arithmetik beginnt mit Betrachtung der Zahlen. „Die Mathematiker, sagt er, theilen sie in 3 Arten, in Einer (digiti), die kleiner als ein Zehner (1—9), in articuli, welche sich in 10 gleiche Theile ohne Rest zerlegen lassen, und in zusammengesetzte Zahlen (numeri compositi), deren jede aus einem Einer und einem articulus besteht. Die Einheit (unitas aber ist keine Zahl, sondern das Princip aller Zahlen, sie verhält sich zur Zahl, wie der Punkt zur Größe. In der Arithmetik pflegt man nach Art der Araber, welche sie zuerst erfanden, von der Rechten zur Linken zu operiren. Jede Ziffer (figura), welche auf der ersten Stelle zur Rechten steht, hat den Werth ihres ursprünglichen Namens;[3] dieselbe auf der zweiten Stelle gilt 10mal, auf der dritten 100mal, auf der vierten 1000mal mehr als auf der ersten und so fort."

Das zweite Kapitel handelt von der Addition. — „Mehrere Zahlen in Eine zu vereinigen. Schreibe dieselben so, daß alle Ziffern der ersten Stelle Einer) unter einander zu stehn kommen, eben so die der zweiten und so fort. Hast du sie auf diese Weise geordnet, so ziehe unter ihnen eine Linie, und fange dann an von der Rechten zu operiren, indem du alle Zahlen der ersten Reihe Einer) addirst. Aus solcher Addition geht entweder ein Einer oder ein articulus oder endlich eine zusammengesetzte Zahl hervor. Wenn ein Einer, so schreibe ihn unter die Linie und zwar senkrecht unter die Einer; ists ein articulus, so schreibe eben dahin eine Null,[4] und addire den Zehner zur zweiten Reihe; ists endlich

1) Elementa Arithmetices. Algorithmus de numeris integris, fractis, Regulis communibus et de Proportionibus. Autore Georgio Peurbachio. Omnia recens in lucem edita fide et diligentia singulari. An. 1536. Cum praefacione Phil. Melanth. — Peurbach geb. 1423, gest. 1461.

2) Viennae autore Peurbachio propemodum renata est haec philosophia de rebus coelestibus. — Haec doctrina (astronomia) cum aliquot seculis sine honore jacuisset nuper in Germania refloruit, restituta a duobus summis viris, Purbachio et Regiomontano. Hos heroas singulari quadam vi divinitus ad has artes illustrandas excitatos esse, res testatur ipsa. — So urtheilt Melanchthon in der Vorrede zur Sphaera des Sacro Bosco Vgl. Montucla hist. des mathématiques. Th. 3. Buch 2. und Schuberts „Peurbach" ꝛc.

3) . . . Significat secundum primariam ipsius impositionem, z. B. in 65 gilt 5: fünf Einer.

4) Cifram oder zyphram, wofür Andere auch Figura nihili und circulus sagen. So Hudalrichus Regius in seiner epitome Arithmetices (1536) pag. 41; bei Maximus Planudes findet sich (im 14ten Saec.) τζιφρα für Null. Fibonacci, ein Pisaner, schrieb im Jahre 1202 einen Tractatus de Abaco. Er erzählt: auf seinen Reisen habe er die indische Rechnungsart gelernt, nach welcher man mit 10 Zeichen alle Zahlen schreiben könne. Cum his itaque novem figuris, et cum signo 0, quod arabice Zephirum appellatur, scribitur quilibet numerus, (Whewell 1, 190.) Menage: chifre: Les Espagnols ont premiérement emprunté ce mot des

ein numerus compositus, so schreibe den Einer unter die Einer, den Zehner zur zweiten Reihe. Auf gleiche Weise verfahre mit dieser zweiten Reihe, vergiß aber nicht den, bei Addition der ersten Reihe etwa erhaltenen Zehner hinzuzufügen. Bist du mit der zweiten Reihe fertig, so gehe zur dritten, vierten rc. fort. Wenn du zur letzten Stelle gekommen, so kannst du, wenn die Addition Zehner gibt, dieselben ohne weiteres in die Summe setzen."

Wie die Addition, ganz so lehrt Peurbach die andern Species, auch die Exempelproben. Bei der Multiplication empfiehlt er besonders das Einmaleins.[1] „Hast du dieß nicht inne, sagt er, so versichere ich dir, wofern du dir nicht Mühe gibst, es zu lernen, wirst du keine Fortschritte in der Rechenkunst machen." —

Dieß sei genug zur Charakteristik der etwa vierhundert Jahren alten Rechenkunst Peurbachs; seiner Weise entsprach der Rechenunterricht bis auf unsere Zeit hinab. In diesem Unterricht springt, wie gesagt, der Unterschied der alten und der neu aufgekommenen Lehrweise vorzüglich in die Augen. An einem einzelnen Fall dieß zu zeigen, möge der Leser Peurbachs Urtheil über das Einmaleins mit einer Aeußerung Diesterwegs vergleichen. Dieser sagt: „die Alten legten das (sogenannte alte und berühmte) Einmaleins bei allem Rechnen zu Grunde und machten mit ihm den Anfang, ließen es gleich in der Fibel mit abdrucken und prägten es dem Gedächtnis der Kinder mechanisch ein. Heut zu Tage spielt es eine mehr untergeordnete Rolle und man sieht aus diesem einen Beispiele, wie weit wir in dem Rechenunterrichte die guten Alten hinter uns zurücklassen. Man vergönne dieser freudigen Bemerkung hier eine Stelle . . . . Dieses Einmaleins steht jetzt neben und hinter dem Eins und Eins und dem Eins weniger Eins, welche wir früher aufgestellt haben, und es geht dem Eins in Eins, das noch folgt, vorher."[2]

Arabes. „Das wäre Zefro." Spanier vertauschen f mit h, so wird aus Zefro, Zehro, Zero. (Lichtenberg 6, 272.) Meine verehrten Freunde und Collegen, Professor Delitzsch und Professor Spiegel, gaben mir über das Wort Ziffer folgende Auskunft. Das arabische sifr ist zunächst Name des Null und bedeutet „Leere", so daß also circulus nihili die rechte Uebersetzung ist. Dieser arabische Name der Null innerhalb der indischen Zahlenzeichen (rakam hendi) ist die Uebersetzung des altindischen çunya, welches gleichfalls vacuum bedeutet, und der Name der Null wurde der Name der Ziffer überhaupt, weil die Null das dekadische System repräsentirt, und wie sie zur Ausführung größerer Rechnungen erfunden ward, so auch innerhalb des Systems das bedeutendste Zeichen ist. Vgl. Reinaud Memoire sur l'Inde p. 305. Im Kosmos (2, 263 u. 454) theilt A. Humboldt die Resultate seiner sorgfältigen Untersuchungen über die Systeme der Zahlzeichen mit.

1) Primo te in promptu bene scire necesse est, (si saltem aptus velis esse huic negotio) quid ex ductione (Multiplication) singulorum digitorum novem in eorum quemlibet producatur. Nam si illud ignoras, certifico te, nisi des operam ad id cognoscendum, inutilis eris hujus rei auditor.

2) In der Vorrede zu seinem „Handbuch" sagt Diesterweg jedoch: „Wer mit höheren Zahlen im Kopfe multipliziren soll, muß das kleine und große Einmaleins fertig auswendig

Zur Charakteristik des alten und neuen Rechenunterrichts möge Folgendes dienen.

Das Ziel des alten war: die Kinder sollten addiren, subtrahiren 2c. können; man bezielte eine Rechenkunst, nicht Rechenkunde, arithmetische Theorie. Wie der Handwerksmeister dem Jungen das Handwerk beibringt durch kategorisches Befehlen: zuerst thu das, dann das, so brachte man den Kindern das Rechnen bei, ohne warum und darum; ohne daß der Lehrer irgend darauf ausgieng, dem Schüler Einsicht in sein (des Schülers) eigenes Thun beizubringen; es galt nur Fertigkeit, welche der Schüler durch vieles Ueben erlangte. Ein solches Lehren ward besonders dadurch möglich, daß man nur schriftliches Rechnen trieb.

Pestalozzi und seine Schule bekämpften diese Lehrweise, nannten sie mechanisch, eines denkenden Menschen unwürdig. Das Kind, sagten sie, müsse wissen, was es thue, nicht nach des Lehrers Anweisung, ohne alle Einsicht operiren. Die Einsicht sei eben die Hauptsache, die Uebung des Verstandes, um sich rein menschlich zu bilden, auch ohne allen Bezug auf künftigen Lebensgebrauch. Einige meinten selbst: wofern der Schüler nur auf methodische Weise jene Einsicht gewonnen, so ergebe sich die Ausübung von selbst, durch das rechte Wissen sei man auch der Kunst Meister.[1] —

Die alte Lehrweise, welche auf unermüdetes Einüben drang, bildete fertige, sichere mechanische Rechner. Die Schüler verfuhren nach traditionellen Regeln, welche sie nicht verstanden, ja die Lehrer selbst mochten jene Regeln häufig auch nicht verstehen; so wenig als der Maurermeister, welcher dem Jungen zeigt, wie er mit dem, durch zwei Knoten in 3, 4 und 5 Fuß getheilten Seil einen rechten Winkel bilden solle, den pythagoreischen Lehrsatz zu beweisen im Stande ist.

Ward nun der Schüler für viele im Leben vorkommende Rechnungen vortrefflich dressirt, so mußte er sich jedoch gar nicht zu helfen, wenn ihm ein Fall vorkam, auf welchen er sein Erlerntes nicht ganz so anwenden konnte, wie er es überkommen. Eben dieß trat ein, wenn er zur Algebra übergehen, wenn er etwa nur die Proportionen der von ihm viel geübten Regel de Tri durch Buchstaben darstellen sollte. Die Algebra verlangt durchaus klare, abstrakte Einsicht in die arithmetischen Operationen und Verhältnisse, sicheres Scheiden bekannter Größen von unbekannten, welche gesucht und erschlossen werden sollen und Verständnis, wie man hierbei in den verschiedensten Fällen zu verfahren habe. Alles dieß fehlt dem bloßen Routinier, für welchen traditionelle Verfahrungsregeln denken. Ebenso mußte ein verständiges Kopfrechnen fehlen, bei welchem der Schüler

wissen. Der niedere Gedankenlauf muß sich dieser großen Erleichterungsmittel bemächtigt haben, damit der höhere in seinen Schlüssen nicht gestört werde.“ Dieß stimmt mit Peurgachs obigem Urtheil.

1) Eine Verirrung, von welcher man späterhin zurückkam und auf Verbindung von Einsicht und Fertigkeit hinarbeitete.

selbständig zu arbeiten genöthigt ist; was man Kopfrechnen nannte, war nichts anderes, als ein inneres Schauen der Ziffern und ein inneres Operiren mit den Ziffern.

Dem alten Rechenmechanismus traten vorzüglich drei Gegner entgegen, zwei davon habe ich soeben erwähnt.

Zuerst die mehr und mehr ausgebildete Algebra.[1] Diese „stellt besondere Fälle auf allgemeine Weise dar, behandelt jede besondere Rechnungsart so allgemein, daß der Gang der Rechnung oder das Gesetz, nach welchem die gesuchte Größe gefunden wird, deutlich ausgedrückt wird. Die Buchstaben bezeichnen Zahlen überhaupt, unbestimmte Zahlen, jeder Buchstabe kann alle möglichen Zahlen bedeuten."[2]

In der Algebra trat demnach der, allgemeine Verhältnisse und Gesetze suchende Verstand, dem, nach unverstandener Regel eingeübten, nur Fertigkeit bezweckenden, Zifferrechnen entgegen.

Ebenso geschah dieß von Seiten des, besonders in neuerer und neuester Zeit, stärker hervortretenden, wahren Kopfrechnens, statt des gewöhnlichen Operirens mit innerlich geschauten Zifferbildern. Man erkannte, daß dem Schüler von einem solchen Kopfrechnen aus vielfach das rechte Verständnis des mechanischen Zifferrechnens erst aufgehe. Unter Andern dadurch, daß es ihn zwang, viele Operationen beim Kopfrechnen in einer Folge vorzunehmen, welche von der Folge beim Zifferrechnen ganz abwich, ja ihr entgegengesetzt war. Viele Erleichterungsmittel beim Kopfrechnen waren Frucht des Nachdenkens und der Einsicht, Mittel, deren man beim gewöhnlichen Zifferrechnen selten bedurfte.

Der dritte Gegner der alten Rechenweise war die, besonders durch Pestalozzi und seine Schule sehr hervorgehobene Anschauung. Wenn die Algebra arithmetische Gesetze aus dem concreten Zahlenrechnen entwickelte und in abstracto begrifflich aufstellte, so suchte Pestalozzi dagegen Anschauungsmittel, welche allem Zahlenrechnen vorausgehen mußten, ohne welche dieß Rechnen fundamentlos sei. So wie sich aus dem concreten Zahlenrechnen die Algebra entwickelt, so sollten sich hinwiederum die Begriffe der Zahlen an sich aus dem sinnlichen Betrachten zählbarer Gegenstände von mancherlei Art entwickeln. Die Mutter, sagt Pestalozzi, solle dem Kinde Erbsen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. zum Zählen auf

1) Das Wort, nach der Weise von Euler, Montucla, Kries u. a. im weitern Sinne genommen.

2) Kries, Lehrbuch der reinen Mathematik. 72 sqq. Z. B. Addire:

$$\begin{array}{r} a + b \\ a - b \\ \hline 2a \end{array}$$

Die Summe + dem Unterschiede zweier Zahlen ist = dem Doppelten der größern Zahl.

Diese Formel gilt für: wie für:

$$\begin{array}{rr} 4 + 2 = & 6 \\ 4 - 2 = & 2 \\ \hline 8 & 8 \end{array} \qquad \begin{array}{rcr} 24 + 8 & \text{d. i.} & 32 \\ 24 - 8 & - & 16 \\ \hline 48 & & 48 \end{array}$$

den Tisch legen, und wenn sie ihm das Steinchen, Hölzchen zeige, nicht sagen: das ist Eins, sondern das ist ein Steinchen ꝛc. „Wenn nun, fährt er fort, die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände, als z. B. Erbsen, Steinchen ꝛc. als 1, 2, 3 ꝛc. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter eins, zwei, drei immer unverändert stehen, hingegen die Wörter: Erbsen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. verwechseln sich allemal mit der Abwechslung des Gegenstandes, den sie ihrem Kinde als 1, 2, 3 in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, sowie durch das fortdauernde Abändern des andern, sondert sich dann im Geist des Kindes der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist, das bestimmte Bewußtsein der Verhältnisse von mehr und minder, unabhängend von den Gegenständen, die als mehr oder minder dem Kinde vor Augen gestellt werden.“[1]

So weit schließt sich Pestalozzi an die Art an, wie man von jeher, naturalisirend, den Rechenunterricht begonnen hatte. Man lehrte das Zählen an Bohnen ꝛc. besonders auch an den Fingern. Das kannst du an den Fingern zählen, ist ein altes Wort.

Nun geht aber Pestalozzi weiter zu Kunst und Schulmitteln der Anschauung. Er und sein Mitlehrer Krüsi arbeiteten zu dem Ende Anschauungstabellen aus. Auf der ersten sind die Zahlen 1 bis 10 durch Striche dargestellt, in der obersten wagrechten Reihe stehen 10 |, in der zunächst folgenden untern 10 ||, endlich in der 10ten sind 10 Zehner in Strichen dargestellt. Auf 175 Seiten werden 8 mit diesen Strichen vorzunehmende Uebungen mitgetheilt.

Die zweite Anschauungstabelle ist in Form eines Quadrats, das in 10 mal 10 kleine Quadrate getheilt ist. Die 10 Quadrate der obersten wagrechten Reihe sind uneingetheilt, jedes Quadrat der zweiten wagrechten Reihe ist durch einen senkrechten Strich gehälftet, jedes der dritten Reihe durch 2 senkrechte Striche gedrittelt . . . Zuletzt ist jedes der 10ten Reihe durch 9 senkrechte Striche in 10 Theile getheilt.

An die zweite Anschauungstabelle schließt sich die dritte Tabelle im zweiten Heft der „Anschauungslehre der Maßverhältnisse“ genau an. Es ist wieder ein großes Quadrat, das in 10 mal 10 kleinere Quadrate getheilt ist. Das erste kleine Quadrat der ersten wagrechten Reihe ist ungetheilt, das zweite durch einen wagrechten Strich gehälftet, das dritte ist gedrittelt, ... das zehnte durch 9 wagrechte Striche in 10 gleiche Theile getheilt. Ganz so sind die 10 Quadrate der ersten senkrechten Reihe durch senkrechte Striche getheilt, die übrigen Quadrate durch senkrechte und wagrechte Striche, wie es (dem 1 mal 1 entsprechend) eine Verbindung der Theilung der obersten wagrechten Quadrat

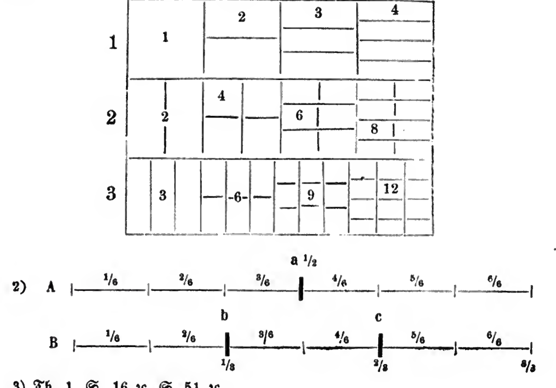
1) Pestalozzi in der Vorrede zum zweiten Heft der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“.

Reihe mit der Theilung der ersten Reihe senkrechter Quadrate ergibt.[1] Das hundertste kleine Quadrat, welches in dem umfassenden großen Quadrate dem ersten ungetheilten kleinen diametral gegenüber liegt, zerfällt daher in 10 × 10 ganz kleine Quadrate, deren eins = $^1/_{10000}$ des umfassenden großen Quadrats.

Auch die zweite Tabelle der Anschauungslehre der Maßverhältnisse können wir hierher ziehen. Sie gibt 36 gleichlaufende, gleich große, aber verschieden eingetheilte Linienpaare. Die Linien des Paars[2] A und B sind z. B. durch Punkte in eine gleiche Zahl, nämlich in 6 Theile getheilt, aber A ist demnächst in a gehälftet, B in d und c gedrittelt, jenes in zweimal $^3/_6$, dieses in dreimal $^2/_6$ getheilt.

Ueber die Art wie nun diese 4 Anschauungstabellen beim Unterricht benutzt wurden, verweise ich auf Pestalozzis Elementarbücher und auf die „Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi von W. von Türk.“[3] Nur so viel:

Mit Hülfe der Tabellen suchte man den Kindern die 4 Species klar zu machen, besonders auch für die Brüche, ebenso die Regel de Tri, ja selbst Algebraisches. Vornämlich betrachtete man jede Zahl als aus Einern zusammengesetzt und führte jede auf Einer als auf ihre Elementartheile zurück. Und dieß that man nicht bloß anfangs, um ein verständiges Begreifen zu erleichtern, sondern auch im weitern Verfolg beim Rechnen, ja zuweilen wohl bis zum Ueberdruß. Statt 7 sagte man 7 mal 1 und hinwiederum: 1 ist der 7te Theil von 7. Daher so viele wunderlich klingende Aufgaben, wie z. B. „3 mal der halbe Theil von 2 und 6 mal der 7te Theil von 7 zusammengenommen, wie viel mal der 4te Theil von 4?“[4]



3) Th. 1, S. 16 ꝛc. S. 51 ꝛc.
4) Ebend. S. 58.

Ohne Zweifel hat Pestalozzi das Verdienst, durch seine Elementarbücher auf das sinnliche Element des Rechenunterichts hingewiesen zu haben, welches in den Schulen früher fast ganz vernachlässigt war. Seitdem ward dieß Element sehr zur ersten Verständigung der Schüler benutzt, man suchte in ihnen durch sinnliche Mittel den Grund späterer Einsicht zu legen. Doch sind jetzt die meisten Arithmetiker der Pestalozzischen Schule von der übertrieben breiten Anwendung des Sinnlichen sehr zurückgekommen, wie ihre Rechenbücher bezeugen. —

Daß die Anwendung der Anschauung aber eine Gränze habe, ist klar. Diese Gränze ward von Pestalozzi vielfach überschritten. Eine in 90 Theile getheilte Linie, ein kleines in 90 Rektangeln getheiltes Quadrat, wie wir in den Elementarbüchern finden, begeugen dieß. Welches Auge unterscheidet auf der dritten Tabelle das in 9 mal 10 Rektangeln getheilte kleine Quadrat von dem drauf folgenden, das in 10 mal 10 Quadrate getheilt ist?

Die Nothwendigkeit sinnlicher Anfänge im Rechnen verführte Pestalozzi auch zu einer irrigen Ansicht. „Wenn wir, sagt er,[1] bloß auswendig lernen: 3 und 4 ist 7 und dann auf dieses 7 bauen, als wenn wir wirklich wüßten, daß 3 und 4 gleich 7 ist, so betrügen wir uns selbst, denn die innere Wahrheit dieses 7 ist nicht in uns, indem wir uns des *sinnlichen* Hintergrundes, der ihr leeres Wort uns allein zur Wahrheit machen kann, nicht bewußt sind."

Zugegeben, daß ich das Bild von 3 + 4 = 7 Strichen, Erbsen rc. innerlich schaue, kann ich denn auf dieselbe Weise einen sinnlichen Hintergrund haben, wenn ich etwa 59 + 76 = 135 addire, oder gar sage: 3567 + 4739 = 8306? Sind alle in diesem Sinne anschauungslose, das heißt, sind so ziemlich alle Rechnungen wirklich leere Worte und geistlose Arbeit?

Diese Betrachtung führt uns auf eine richtige Würdigung und Anwendung der sinnlichen Anschauung. Sie soll durch Bilder, welche das Auge leicht auffaßt und der innere Sinn eben so leicht festhält, dem Verstande das Geschäft erleichtern: Zahlen und Zahlenverhältnisse zu begreifen und dann dem Begriffe gemäß regelmäßig operiren zu können. Hat die sinnliche Anschauung diese Aufgabe erfüllt, hat der Verstand sich durch sie getreu im Kleinen orientirt, so darf er getrost über großes, über so Großes gesetzt werden, daß ihn die Anschauung nimmermehr zu begleiten im Stande ist. So würde es zur Verständigung der Schüler über Bruchverhältnisse hinreichen, wenn man eine Linie höchstens in 24 gleiche Theile zerlegte, und diese 24 wiederum durch Zeichen von in die Augen fallender Verschiedenheit in 2 × 12; 3 × 8; 4 × 6; 6 × 4; 8 × 3; und 12 × 2. An einer so eingetheilten Linie läßt sich das Verhältniß von Brüchen von verschiedener Benennung klar nachweisen, daß z. B. $^6/_{12} = {}^{12}/_{24} = {}^2/_4 = {}^4/_8 = {}^3/_6$ oder $^{21}/_{24} = {}^7/_8$ ist rc. Dagegen ist das Auge nicht im Stande, Pestalozzis in 10 mal 10 Theile zerlegte Linie aufzufassen, hier muß der Verstand weit mehr dem Auge zu Hülfe kommen, als das Auge dem Verstande. —

1) Wie Gertrud rc.

Wir sahen, daß man von jeher den Rechenunterricht mit sinnlichen Anschauungen begonnen habe, Pestalozzi wollte diese naturalisirende Weise zur Methode erheben, zu etwas, das von richtigen Anfängen aus richtig auf ein richtiges Ziel los geht. Dazu gab er die Elementarbücher und Anschauungstabellen. Doch hatten die vielen, ja maßlosen Uebungen an diesen Tabellen durchaus nichts mit dem Zifferrechnen zu schaffen. Nachdem die Schüler dieselben „sämmtlich" zu Ende gebracht, ohne die arabischen Ziffern nur zu kennen, so wurden ihnen diese „auf die gewöhnliche Art" bekannt gemacht[1] — ihr Werth nach Maßgabe ihrer Stellen. Dann erst folgt das Zifferrechnen. —

Aber ich erfuhr, daß gerade zum Verständnis des Zifferrechnens die Anschauung vorzüglich nöthig sei. — Die matten, körperlosen Striche der Pestalozzischen Tabellen schienen mir jedoch unpassend für Kinder, die vielmehr farbige, glänzende Dinge verlangen, welche sich der Einbildungskraft leicht einprägen. Sollen aber diese Dinge dem Zifferrechnen die Bahn bereiten, so müssen dieselben nicht bloß lauter Einer repräsentiren, sondern sich dem Decimalsystem, dem System der arabischen Ziffern anschließen. Ich wählte Rechenpfennige, welche, richtig benutzt, jenen Forderungen genügen.[2]

Man unterscheidet Zahlen und Ziffern. Dieselbe Zahl kann durch sehr verschiedene Ziffern bezeichnet werden. Z. B.

Eins.	Fünf.	Zehn.	Hundert.	Tausend.
α΄	ε΄	ι΄	ρ΄	͵α
I	V	X	C	M
1	5	10	100	1000

Will man das wunderbar tiefsinnige fast zauberische Wesen der sogenannten arabischen Ziffern[3] recht einsehen, so versuche man es nur, dieselben Exempel mit römischen und griechischen Ziffern zu rechnen. Die unten stehenden[4] Exempel

1) Türk 101.

2) Das Nähere hierüber in der Beilage III.

3) Die arabischen Ziffern, das dekadische System, sie stammen aus Indien. Vgl. Beil. III. und S. 383 Anm. 2.

4) A.

432 (2
864

B.

CCCC XXX II (II
DCCC
XXXXXX
IV
DCCC XXXXXX IV

Nur ein triviales Beispiel des Zauberns durch das Decimalziffersystem. 10 Menschen sollen sich in 1000000 Gulden theilen, wie viel erhält ein jeder? Antwort: 1000000 Gulden. Es ist unsere Schuld, wenn wir uns hierüber nicht wundern.

A und B sind sehr einfach, und dennoch! Man versuche es aber, sich bei einem nur einigermaßen größeren Divisionsexempel römischer Ziffern zu bedienen. So verhält sichs bei den arithmetischen Elementen, wie erst im Verfolg bei verwickelteren Rechnungen!

Dieß Zifferrechnen ist nun in neuerer Zeit so wenig ein Gegenstand der Bewunderung gewesen, daß man es vielmehr sehr angegriffen, das Kopfrechnen dagegen außerordentlich hervorgehoben hat. Ein Schullehrer schrieb eine kleine Schrift mit dem Titel: „Das Kopf- oder Denkrechnen," wonach das Zifferrechnen fast synonym wäre mit „ohne Kopf- oder gedankenlosem Rechnen". — Diese Reaktion war jedoch sehr natürlich. Wir sahen schon, daß man früher den Schüler nur zur Zifferoperation abrichtete, daß er nach Vorschrift zaubern lernte und selbst nicht begriff, wie er zu den Resultaten seines Rechnens kam. Schiller wirft gewissen Schriftstellern vor; die Sprache denke und dichte für sie; — so dachte das wunderbare Decimalziffersystem für die Schüler, wo nicht für die Lehrer selbst.

Nun freute man sich, durch das Kopfrechnen am bestem jenem Zauberwesen ein Ende machen zu können. Um sicher zu gehn, verbot man streng jedes Kopfrechnen mit Hilfe von innern Zifferbildern, weil dieß ja, dem Wesen nach, mit dem schriftlichen Zifferrechnen identisch sei.

Man hätte dieß letztere nur auch in Ehren halten und wohl bedenken sollen, wie bald man an die Gränze des Kopfrechnens komme, da dann zunächst Ziffern, hierauf Buchstaben und andere sinnbildliche Zeichen nothwendig eintreten müssen. Viele wollten selbst diese Gränze gewaltsam überschreiten, und vermeinten, durch die verwickeltsten Kopfexempel den Verstand der Schüler aufs Höchste auszubilden. Ihnen gegenüber behauptete ein tüchtiger Berliner Mathematiker: „das Kopfrechnen sei keine eigentliche Verstandesübung, indem hier lediglich das Gedächtnis in Anspruch genommen werde." Dieß verzweifelte in Anspruchnehmen des Gedächtnisses wird niemand abläugnen, auch nicht, daß jene Virtuosen im Kopfrechnen, welche ihre Künste sehen ließen, gewöhnlich im Uebrigen sehr beschränkte Menschen waren. —

Das Richtige ergriffen diejenigen, welche, wie Diesterweg und Stern, nicht bloß feindlich gegen das frühere mechanische Zifferrechnen auftraten, sondern in den Sinn des Mechanismus eindrangen und ihn den Schülern begreiflich zu machen suchten, damit diese fortan beim Zifferrechnen mit derselben Einsicht wie beim Kopfrechnen verführen.[1]

Man sah, daß der Unterschied zwischen diesen beiden Rechnungsweisen vorzüglich auf Abbreviaturen beruhe, welche beim Zifferrechnen statt finden. Begreiflich wird aber dem Schüler das Zifferrechnen, wenn der Lehrer ihm das

1) (Vergl. Diesterwegs Rechenbuch S. 58 ꝛc. S. 90 ꝛc. Stern, Lehrgang des Rechenunterrichts S. 48 ꝛc.

Abbrevirte anfangs in seiner ursprünglichen Breite darlegt.[1] Hat es ja das Lehren der Arithmetik von den Elementen an bis zum Infinitesimalcalcul hinauf mit Deutung von abbrevirenden Symbolen zu thun, mit Zeichen und Formeln, welche das intensivste mathematische Sinnen erfand. Dem Schüler erscheinen diese als Zauberzeichen und Zauberformeln, bis ihm ihre natürliche Genesis entwickelt wird. Auf höhern Lernstufen könnte man den Schüler zum rein mechanischen Gebrauch mancher algebraischen Formeln, auch der Logarithmen ebenso abrichten, wie man sonst auf niedern Stufen mechanisch zum Zifferrechnen abrichtete. —

Die Frage: wie weit der Rechenunterricht in den verschiedenartigen Schulen gehen solle, ist bei den einen leichter, bei den andern schwerer zu beantworten.

Für Elementarschulen bestimmt Diesterweg das Ziel gewiß richtig, wenn er sagt: „Jedes Kind soll (hier) im Rechnen so weit kommen, daß es mit Leichtigkeit mündlich und schriftlich Aufgaben löset, wie das gewöhnliche Leben sie bringet." Auf ausgezeichnete vereinzelt hervorstechende Leistungen solle man es in der Volksschule in keinem Stücke anlegen.

Weit schwerer ist das Ziel des Rechenunterrichts für Bürgerschulen fest zu setzen, da diese Schulen, nach Umständen, sehr verschiedener Art sind. Vorzüglich hat hierauf der durchschnittliche künftige Lebensberuf der Kinder, welche die Bürgerschulen besuchen, sehr großen Einfluß.

Durch Vergleichung einer bedeutenden Anzahl von Schulprogrammen aus verschiedenen deutschen Ländern ersah ich, daß man gegenwärtig auf den meisten Gymnasien ziemlich gleich weit im mathematischen Unterricht geht. Das preußische Prüfungsreglement vom Jahre 1834 verlangt: „Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und von den Progressionen, ferner in den Elementen der Algebra und der Geometrie,[2] sowohl der ebenen als der körperlichen, Bekanntschaft mit der Lehre von den Combinationen und dem binomischen Lehrsatze, Leichtigkeit in der Behandlung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades und im Gebrauch der Logarithmen, eine geübte Auffassung in der ebenen Trigonometrie und hauptsächlich eine klare Einsicht in den Zusammenhang sämmtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags."

Hundert Jahre früher, in einer preußischen Verordnung vom Jahre 1735, wurden noch von den Abiturienten gar keine mathematischen Kenntnisse gefordert.[3]

Ob auch die Lehre von den Kegelschnitten und die sphärische Trigonometrie in den Kreis des zu Lehrenden aufgenommen werden sollten, darüber sind die Stimmen verschieden; für das Lehren des Infinitesimalcalculs erklären sich einzig

1) Ein Beispiel enthält die Beilage V.

2) Das Reglement von 1812 nannte die 6 ersten Bücher Euklids nebst dem 11ten und 12ten.

3) Vgl. Prof. Lentz im „Jahresbericht über das Königl. Friedrichskollegium in Königsberg. 1837."

die Lehrer der Mathematik an zwei Gymnasien, andere traten entschieden dagegen auf. Gewiß mit großem Recht. Ausgezeichnete mathematische Talente mögen auf Universitäten und polytechnischen Schulen[1] sich über den Gymnasialkreis hinaus weiter bilden.

Es dürfte überhaupt wohl bei keinem Lehrgegenstande so sehr gegen das Ueberspannen der Schüler zu warnen sein, als beim mathematischen Unterricht. Man weiß, daß in Pestalozzis Anstalt diesem Unterricht durch Schmid unverhältnismäßig viel Zeit zugetheilt und alles Uebrige dadurch in den Hintergrund gestellt ward. Zugleich experimentirte man mit den Kindern und muthete ihnen übertriebene arithmetische Kunststücke zu; auf ähnliche Weise, wie eitle Turnlehrer wohl die Gränzen des Turnens überschreiten, und die Knaben zu Seiltänzerkünsten abrichten, um so die eigene Kunst in den Künsten der Schüler sehen zu lassen. Infinitesimalcalcul auf Gymnasien lehren, ist eben so gewiß ein überspanntes Treiben. —

Nie soll ein Lehrer dahin trachten, die Schüler durch unsägliche Anstrengung unnatürlich auf eine Höhe von Leistungen hinaufzuschrauben, welche die meisten gar nicht erreichen. Erreichen aber einige die Spitze, so halten auch diese es auf dem Gipfel des wissenschaftlichen Montblanc nur durch die gewaltsamste Anstrengung sehr kurze Zeit aus. Tritt der Treiber ab, werden sie von der Schule entlassen, so werfen sie ermüdet das Studium weg; auf Ueberspannung folgt nach einem festen Naturgesetz: Abspannung. — Möchte man sich doch bescheiden und sich freuen, wenn die Jugend eine zwär geringere Höhe der Wissenschaft erreicht, dieß aber mit einer gesunden, natürlichen Anstrengung, welcher ihre Kraft gewachsen ist; man freue sich, wenn sie auf dieser Höhe das Erlernte ganz klar versteht, ganz fertig übt. Was der Schüler so erwirbt, das wirft er nach den Schuljahren nicht leicht weg; sollte er sich aber auch nicht weiter mit dem bestimmten Lehrgegenstand befassen, so bleibt ihm jedenfalls der Gewinn an Bildung, welcher ihm, hat er einen verständigen, richtiges Maß haltenden Lehrer, nicht leicht fehlen kann.

Ich kann nicht umhin, das, was ich hier vom Ueberspannen der Schüler gesagt, durch einen bestimmten Fall anschaulich zu machen, welchen Diesterweg mittheilt. Er spricht von de Laspé, welcher in Wiesbaden einem Erziehungsinstitut vorstand, nennt ihn ein „didaktisches Naturgenie", welches „durch Begeisterung theilweise Außerordentliches geleistet." „Denn, fährt er fort, ist es nicht anerkennenswerth und lehrreich — wenn auch in anderer Beziehung vielleicht zu verwerfen — zu sehen, wie zwölfjährige Mädchen sich mit

1) Der mathematische Unterricht auf Gewerbschulen und polytechnischen Schulen faßt die künftige mathematische Praxis im Leben ins Auge, der auf Gymnasien mehr die formale Bildung. Jener bezielt daher einen hohen Grad von Fertigkeit der Schüler, welche jedoch auf wissenschaftliche Einsicht gegründet sein muß, sie muß Wurzeln treiben, um fortwachsen zu können.

entschiedener Vorliebe auf mathematische Construktion werfen und aus eigenen Kräften die Lösung solcher Probleme vollziehen, die man für solches Alter für schwer erklären muß? — Mit welchem Enthusiasmus, fährt Diesterweg fort, ein anregender Lehrer seine Schüler durchdringen kann, davon ist in de Laspés Anstalt manches Beispiel vorgekommen. Ich erzähle eines. Der Oberbergrath K.[1] besucht die Anstalt und gibt den Schülern und Schülerinnen, von de Laspé dazu aufgefordert, eine geometrische Aufgabe. Alle fangen an zu suchen, Groß und Klein, Schüler und Lehrer. Keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag. Am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens. De Laspé sucht seine Leute von Neuem zu begeistern; aber keinem gelingt die Lösung. Ein dumpfer Geist der Abspannung und Verzweiflung ruht auf der ganzen Anstalt. So etwas war noch nicht vorgekommen. Die Ehre der Anstalt scheint auf dem Spiele zu stehen: de Laspé sucht — und geht verstimmt an die Arbeit und von der Arbeit. Am vierzehnten Tage hielt er eine begeisternde Abendandacht, er gedenkt auch der nicht gelöseten Aufgabe, Gott möge ihn und seine Leute stärken. Was geschieht? Morgens gegen 3 Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de Laspés Bett gerannt: „er habe es gefunden." De Laspé springt auf, schlägt Licht; der Knabe entwickelt. Richtig! Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengeläutet und der Triumph bekannt gemacht. — De Laspé war ein pädagogisches Genie." — So weit Diesterweg.

Verdient de Laspé, nach dieser Erzählung, wirklich den Namen eines pädagogischen Genies? Verdient diesen Namen ein Lehrer, der zwölfjährigen Mädchen eine wahrhaft unnatürliche Leidenschaft für Mathematik einflößt; ein Mann, der nebst seiner ganzen Anstalt in dumpfe Abspannung und Verzweiflung geräth, weil weder er noch die andern Lehrer und Schüler eine Aufgabe lösen können, welche ihnen ein Fremder zufällig vorlegt; der sich, getrieben von dieser eiteln Verzweiflung sogar in der Abendandacht an Gott wendet? Die Frage: „was geschieht" und die Antwort: ein Knabe findet die Lösung — sollte man nicht meinen: sie seien einer pietistischen Erzählung von einer Gebetserhörung entnommen? Die Ehre der Anstalt, welche auf dem Spiele zu stehen schien, ist nun freilich gerettet, aber welche Ehre? — Ich kann nach dieser Erzählung[2] in de Laspé nur einen rastlosen pädagogischen Eiferer sehen, welcher seine Schüler, besonders durch den Sporn der Eitelkeit, zur widernatürlichsten geistigen Ueberspannung treibt, sie fanatisirt. Es könnte kein warnenderes Beispiel von einem, den Kindersinn zerstörenden eiteln Uebertreiben aufgestellt werden. Man versetze sich nur recht lebhaft in das verzweifelte Brüten, Suchen, in die vierzehntägige heillose Unruhe und Verstimmung der armen, von den Lehrern und von eigener Eitelkeit parforce gejagten Kinder. —

1) Kramer. Vergl. H. Pestalozzi von A. D.(iesterweg) S. 23.
2) Einzig nach dieser Erzählung urtheile ich, da ich de Laspé übrigens zu wenig kenne.

All das Suchen endet freilich zuletzt mit dem εὕρηκα eines Knaben, da aber Lehrer und Schüler suchen, so zeigt dieser Fall zugleich, wie die heuristische Methode nie gemißbraucht werden dürfe, oder vielmehr, er beweist, daß hier von gar keiner Methode die Rede war. Die Lehrer einer Wissenschaft müssen das selbst wissen, die Lehrer einer Kunst das können, was die Schüler unter ihrer Leitung lernen und finden sollen; wie könnten sie diese sonst leiten? Taugt doch kein Blinder zum Wegweiser! —

Diesterweg besuchte im Jahre 1817 den de Laspé und begleitete ihn und seine Zöglinge auf einer Fußreise nach dem Johannisberge im Rheingau. Sie kamen durch jene Gegend, deren altberühmte Schönheit Tausende von Reisenden zu sich lockt; der mächtige Strom, Rebenhügel und freundliche Städte, im Hintergrunde das bewaldete Gebirg. Wie mögen Lehrer und Schüler, denkt der Leser, hingerissen gewesen sein! — Aber wie täuscht er sich! Sie hatten vielmehr nur zu wachen, um sich durch all die Herrlichkeit nicht bei einer wichtigen, ihre ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nehmenden Schularbeit zerstreuen zu lassen. Diesterweg erzählt nämlich dieß: „wandernd wurden mehrere Stunden hinter einander algebraische Aufgaben aufgegeben und gelöset. Nicht bloß wir Lehrer gaben Aufgaben, sondern auch die Schüler. — Abends im Wirthshause nach dem Abendessen, wurde nach dem gebräuchlichen Ausdrucke Sprache „gemacht", d. h. de Laspé unterhielt sich mit den Zöglingen über Sprachgesetze mehrere Stunden lang, keiner zeigte Ermüdung oder Langeweile. — Was sagen unsre Knaben dazu? Ich muß offen bekennen: eine ähnliche Frische, Lust zum Selbstdenken und Suchen habe ich nirgends wieder gefunden."[1] So Diesterweg.

Eine solche „Frische" erinnert an den Basler Todtentanz.

---

1) Diesterweg l. c.

Physische Erziehung.

Diese umfaßt:

1 Gesundheitspflege.
2. Abhärtung zum Ertragen und Entbehren.
3. Einübung zum Thun, zur leiblichen Fertigkeit. Turnen.[1]
4. Bildung der Sinne, besonders von Auge und Ohr.

---

1. Gesundheitspflege.[2]

Es waren vorzüglich Realisten, welche diese Pflege ins Auge faßten, so Montaigne, Baco, Locke und Rousseau.

In neuerer Zeit machte Hufelands Kunst, das menschliche Leben zu verlängern, Aufsehen. Vieles, was er sagt, trifft ein durch Ueberspannung nervenschwaches Geschlecht und kann zu dessen Wiederherstellung heilsam sein.

Die Gesundheitspflege begreift zuerst die Diät. Die schädlichste Diät war unter uns bei Alt und Jung zur Gewohnheit geworden; erst spät fieng man an, sich über die Wirkungen selbst der gewöhnlichsten Genüsse zu besinnen. Gegen Branntwein und seine große Familie thaten sich z. B. Mäßigkeitsgesellschaften zusammen. Alles dieß hatte wohl Einfluß auf die jugendliche Diät, es griff aber nicht durch. Wer weiß nicht, wie viele Eltern ihren ganz jungen Kindern heute noch tagtäglich Kaffee geben, wie auch das Theetrinken in die Kinderwelt hinübergreift! —

Nicht genug kann man vor dem Besuch der magenverderblichen Conditoreien warnen.[3] Hierhin gehört auch, daß man selbst Knaben mit Tabakspfeifen und Cigarren herumstolziren sieht.[4]

Kleidung. Rousseau und die ihm nachfolgenden Philantropinisten erklärten der unsinnigen Kindertracht zuerst den Krieg.[5] Von Seiten der Turner ward eine anständige, bequeme, gesunde Kleidung eingeführt; zugleich wollte man der thörichten Eitelkeit des Modewechsels steuern. Von den Moden, welche bei

1) Baco in einem Abschnitt über Athletica sagt: Habilitas sive agilitatis sive tolerantiae. Agilitatis partes: robur et velocitas; tolerantiae vel indigentiarum naturalium patientia, vel in cruciatibus fortitudo. De augm. scient. 4, 2, 113.

2) Von der physischen Erziehung der kleinsten Kinder war schon die Rede.

3) Dieß Verderben wuchs in Berlin mit jedem Jahre; daher unter der dortigen Turn-Jugend Kuchenbäcker und Turner einander entgegengesetzt wurden

4) Geschieht denn nichts von Seiten der Gesundheitspolizei gegen den Verkauf von Opiumcigarren, die z. B. auf der Frankfurter Messe öffentlich feil geboten werden? — Wehe allen Völkern, welche dieß Gift lieb gewinnen!

5) Gesch. der Pädag. 2, 242.

Frauen und Mädchen herrschen, will ich gar schweigen. Immer neu zu erscheinen ist die Hauptsache, käme es auch auf eine neue Monstrosität hinaus. Schönheitssinn verräth man selten, sahen wir doch wieder Reifröcke und den altfranzösischen Rokokogeschmack zurückkehren. —

Wann wird man aufhören, die Kinder in dicken, dumpfigen Federbetten und ungelüfteten Schlafkammern verdumpfen zu lassen?

Früh zu Bett und früh wieder auf, sagt das alte Sprüchwort. Wenn übertriebenes geistiges Arbeiten jedermann schädlich, vor Allem nächtliches, so ist es für Jüngere ganz verderblich, vollends wenn die Schläfrigkeit durch Kaffee 2c. vertrieben wird. Das versetzt in eine wahrhaft unheimliche überreizte Stimmung, in welcher das gesunde seiner selbst Mächtigsein aufhört.

Der Leib ist ein Tempel des heiligen Geistes. Wie entweihen diesen Tempel die, denen der Bauch ihr Gott ist! Am entsetzlichsten wird er aber geschändet und zerrüttet durch die markausdorrenden heimlichen Sünden, welche unter der Jugend furchtbar um sich gegriffen haben. Wie wenige Erzieher aber thun dagegen das Rechte, sie gießen vielmehr Oel ins Feuer. Wenn zu nervenreizendem Getränk, übermäßigem Essen, dumpfen Federbetten, sich lüsterne Bälle, Schauspiele und Romanenlesen gesellen, schmutzige Bilder sich fest der jugendlichen Seele einprägen und im Wachen wie im Schlaf verführerisch reizen und locken — darf man sich da wundern, wenn die Sünde über die Jugend Macht gewinnt und Leib und Seele verdirbt? Steuert man denn ernst jenen Einflüssen, sieht man nicht vielmehr gleichgiltig zu, arrangirt selbst die Kinderbälle, führt die Kinder ins Schauspiel, wenn Kotzebues und andere lüderliche Stücke gegeben werden? — Ists nicht so? Schreit nicht alle Welt: Pietismus! wenn man ein Wort gegen diese Seelenverkäuferei sagt?

Wie soll man aber den heimlichen Sünden steuern? fragen viele fast verzweifelnd. Zuerst, wie gesagt, indem man diesen Sünden keinen Vorschub thut, wenn man die Jugend nicht für dieselben empfänglich macht, indem man sie sittlich und leiblich schwächt und verdirbt. Dann durch positive Leibesbildung und Stärkung. Vor Allem aber schützt eine Erziehung in der Furcht Gottes und heilt, wenn das Verderben sich doch eingeschlichen. Die mit der Sünde behafteten sind nach ihrer Eigenthümlichkeit zu behandeln. Dem frechen Feigen sage man der Wahrheit gemäß: er sei ein Selbstmörder; fahre er fort zu sündigen, so habe er die längste Zeit gelebt. Der Anblick eines durch Onanie wahnsinnig Gewordenen machte starken Eindruck auf Knaben. Es gibt aber auch Fälle, da man trösten muß und versichern, daß bei entschlossenem, entschiedenem Ablassen vom Sündigen der Leib wieder gesunden könne; jedoch freilich nur unter dieser Bedingung.

Mit dieser teuflischen Heimlichkeit geht Lügen Hand in Hand, und leibliches und geistiges Einschmutzen und Verkommen. —

* * *

Der Aufsatz Lorinsers „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“[1] richtete den Blick der Pädagogen auf den bedenklichen Gesundheitszustand der Schüler unserer Gymnasien. Es frug sich: was sich bei diesen Schülern zu den allgemeinen Quellen des leiblichen Verderbens geselle, so daß sie mehr als die übrige deutsche Jugend leiblich herunterkommen? Lorinser antwortet: das Uebel hat seinen Grund in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, der Unterrichtsstunden und der häuslichen Arbeiten. —

Die Zahl der Unterrichts*gegenstände* ist, besonders seitdem der Realismus sich auf Gymnasien geltend machte, gewachsen. Dennoch weisen mehrere preußische Gymnasialprogramme nach, daß die Zahl der Unterrichts*stunden* früher ebenso groß gewesen sei, als jetzt, weil man nämlich ebensoviel Zeit auf die wenigen Gegenstände verwandte, welche damals gelehrt wurden, als jetzt auf die vielen. Es dürfte also der Grund des Uebels nicht in der Zahl der Unterrichtsstunden zu suchen sein, wofern nicht etwa die Schüler der jetzigen Zeit untüchtiger sind, Arbeit zu ertragen, als die früheren. — Die Vielheit der Unterrichtsgegenstände ist auch nicht ohne weiteres zu verwerfen, Einerleiheit hat ebenfalls ihr Bedenkliches. Ratich lehrte: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal. Es ist dem Verstande nichts hinderlichers, als wenn man vielerlei zugleich und auf einmal lernen will, ist eben als wenn man Muß, Brei, Fleisch, Milch, Fische in Einem Hafen kochen wollte auf einmäl. Sondern man soll ordentlich eines nach dem andern nehmen und das eine erst recht abhandeln, darnach zu einem andern schreiten. Man soll zu jeder Sprache brauchen einen einigen Autor, daraus man die Sprache lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man andere auch fürlesen. Nichts soll man neues fürnehmen, bis daß das vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasset ist.“ Dazu ward bemerkt: „Ist dieß wirklich nach dem „Lauff der Natur?“ Ists natürlich, wenn jemand acht Monate lang einzig Brei oder einzig Fische, nichts anderes essen wollte, wie Ratichs Schülern acht Monate lang (und wohl drüber) einzig Terenz vorgesetzt wird? Ist eine Abwechselung der Lesestücke, wie in den trefflichen Jacobsschen Lesebüchern nicht vielmehr der „Ordnung der Natur gemäß?“ Wie man eben nie einerlei ißt, sondern zum Beispiel Brot zum Fleisch — ganz so ists die Aufgabe des Pädagogen, den Schülern nicht ewiges, ermüdendes Einerlei aufzutischen. Und wie feine Speisewirte auszumitteln suchen, welche Speisen zu verbinden seien und eben durch die Verbindung an Wohlgeschmack und an Verdaulichkeit gewinnen, so muß der feine Pädagog etwa in demselben Semester für dieselben Schüler Verschiedenes lehren, was einander ergänzt, durch dessen Abwechselung die Schüler frisch bleiben, nicht übersättigt, sondern auf gesunde Weise geistig genährt werden.

Eine verständige Abwechselung der Unterrichtsgegenstände würde gewiß auch von Lorinser gebilligt; einer unverständigen, da man flüchtig und unruhig vom

1) Der Aufsatz erschien 1836 in der Berliner medicinischen Zeitung.

Einen zum Andern überspringt, ohne je darnach zu fragen: ob alles Einzelne, das man lehrt, zusammenpaßt und sich im Knaben zu einem Ganzen einigt — einer solchen Abwechselung will ich natürlich nicht das Wort reden, pflichte vielmehr Lorinsers Anklage ganz bei.

Aber der Hauptgrund der leiblichen — wie der geistigen — Abspannung der Schüler scheint doch weniger in der Menge, als in der verkehrten Art des Schularbeitens zu liegen. Gewaltsam betreibt man so manches, was der Jugend durchaus widerwärtig ist, vorzüglich richtet man sie auf kahle, abstrakte Sprachbetrachtungen und auf ein unnatürliches, überspanntes, mathematisches Suchen und Produciren. Und dieß geschieht nicht bloß auf Gymnasien, das Unwesen herrscht noch fratzenhafter in niedern Schulen. Dagegen entzieht man der Jugend das, was ihr gemäß ist, was sie liebt. Ein solch verkehrtes geistiges Treiben und Uebertreiben muß auch leiblich zerrütten. —

Besonders bedenklich ist es, wenn an einer Schule jeder Lehrer nur sein Fach im Auge hat, und an die Schüler Forderungen macht, als genössen sie einzig seinen Unterricht und hätten sonst keine Arbeit. So z. B. wenn der Geschichtslehrer verlangt, daß sie die geringfügigsten Thatsachen, unzählige Jahreszahlen; der Geograph, daß sie die kleinsten Orte und Flüsse, die Einwohnerzahl unbedeutender Städte wissen sollen; wenn der französische Lehrer aufgibt: die 6 ersten Bücher des Telemach, der lateinische: viele Seiten der lateinischen Loci memoriales auswendig zu lernen, wenn der Mathematiker sie bis zum Integralcalcul spornt ꝛc. — Dann müssen gewissenhafte Schüler freilich unter der Last „häuslicher Arbeit“ erliegen — oder alles gewissenhafte Arbeiten aufgeben.[1]

2. Abhärtung zum Ertragen und Entbehren.

Daß hiefür von den meisten Eltern wenig oder nichts, ja das Entgegengesetzte geschehe, ergibt sich schon aus dem Vorhergehenden. Verweichlichen der Kinder, allen ihren Gelüsten zu genügen suchen, das ist gewöhnlich. In einer Zeit, da der fleischlichste Epicuräismus herrscht, darf das nicht auffallen. Wie wäre es möglich, daß aus solchem Familienschlaraffenleben starke Selbstverläugnung und Selbstüberwindung hervorgienge? Diese Tugenden sind ja den Meisten ein Aergernis und eine Thorheit. Wehe den Menschen, wenn es dahin käme, daß eine solche Gesinnung, ein solcher Trieb nach ungestörtem, thierischem Wohlbehagen allein herrschte, wenn sie hierin allein volle Freude und Genüge fänden, alle edleren Bestrebungen ihnen für Narrheit gälten!

Es ist schwer, die passive Leibesbildung methodisch einzuüben, sie will mehr erlebt als erschult sein. Knaben auf dem Lande, die in der größten Sommer-

1) Als Beispiel, wie maßlos manche Fachlehrer verfahren, diene: daß es sich bei einer namhaften Anstalt einst ergab, daß der Lehrer der Mathematik den Schülern so viele häusliche Arbeit auflegte, als alle übrigen Lehrer zusammengenommen.

hitze wie in der strengsten Winterkälte, bei Regen und Schnee sich im Freien herumtreiben, solche werden fest gegen Wind und Wetter, ohne daß Eltern und Lehrer irgend dazu thun. Wächst ein Kind aber mitten in einer großen Stadt auf, so daß es eine halbe Stunde weit und drüber bis zum nächsten Stadtthore zu gehen hat, dann muß eigens drauf gedacht werden, daß es täglich hinaus in die freie Luft komme. Daher sind auch Turnplätze vorzugsweise ein Bedürfnis großer Städte; Berlin und Breslau giengen voran.

Es ist wichtig, daß die Kinder schon im ersten Lebensjahre an Wind und Wetter gewöhnt werden.

Die beste Gelegenheit zu Abhärtungen und Entbehrungen aller Art geben Fußreisen. Schlechtes Wetter, böse Wege, elende Wirtshäuser und andere dergleichen Unannehmlichkeiten widerfahren auch dem glücklichsten Reisenden. Das erträgt sich Alles, besonders in jugendlicher Gesellschaft, mit Muth, ja mit fröhlichem Uebermuth; wer bei Regenwetter und schlechter Kost sauer sieht, der leidet doppelt.

Es ist zu beklagen, daß Dampfschiffe und Dampfwagen dem Fußreisen der Jünglinge großen Eintrag thun; ein solches Durchfliegen der Länder ist ohne allen Nutzen. Den Körper stärkt es gar nicht, und wer etwa in einem Tage auf der Eisenbahn von Mannheim nach Basel fährt, dem ists später, als hätte er von einem Schattenspiele geträumt, da Rhein und Neckar, Schwarzwald und Vogesen, Heidelberg und Karlsruhe, Straßburg ꝛc. schnell seinen Augen vorübergezogen, — alles wird ihm zu zerfließenden Nebelgebilden.

Im Kriege sind abgehärtete, genügsame, nicht verwöhnte Jünglinge den verweichlichten, ungenügsamen, verwöhnten weit voraus. Solche Verwöhnte gerathen ganz aus der Fassung, werden wie verstandesschwach und muthlos, wenn sie etwa morgens nüchtern aufbrechen sollen, besonders nach einer kalten, unter freiem Himmel zugebrachten Nacht.

3. Turnen.

Es ist bekannt, wie hoch den Griechen die Gymnastik stand, wie der römische Knabe Leibesübungen als Vorschule des Kriegerlebens trieb. Ebenso kennen wir die muthige Stärke und Gewandtheit der alten germanischen Stämme, ihre Ritterlichkeit im Mittelalter. Als die Städte sich hoben, blieb der Bürgerstand hierin nicht zurück; es bildeten sich unter anderm vom Kaiser privilegirte Fechterschulen der Handwerker.[1]

Daß die Leibesübungen ein wesentlicher Theil der Jugendbildung seien, ward schon von Luther anerkannt, seit dem 16ten Jahrhundert aber besonders von den Männern hervorgehoben, welche wir den Realismus vertreten sahen.

Luther sagt:[2] „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß

1) Jahns Turnkunst S. 278.
2) Walch XXII, 2280. 2281.

sich die Leute üben, und etwas ehrlichs und nützlichs vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen ꝛc., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das andre machet feine geschickte Gliedmaß am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen ꝛc. Die endliche Ursach ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen gerathe, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten, da ist' nicht mehr denn: Es gilt dir! sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehets, wenn man solche ehrbare Uebungen und Ritterspiele verachtet und nächläßt." —

Wie richtig bemerkte Luther, daß ein frischer, gesunder, turnfertiger Mann, der Freude an Leibesübungen hat, eben deßhalb dem wüsten, schlaffen Schlaraffenleben mit elastischer Energie Widerstand leistet, während sich faule Bäuche einem solchen Leben hingeben. —

Montaigne, der realistische Vorläufer Rousseaus, tadelt die weichlichen Eltern, welche es nicht über sich gewinnen können, ihre Kinder mit einfacher Kost zu nähren, es anzusehen, daß sie mit Schweiß und Staub bedeckt von Uebungen zurückkommen, ein muthiges Pferd reiten, beim Contrafechten tüchtige Floretstöße, beim Abschießen der Flinte einen Schlag bekommen. „Wer sein Kind, sagt er, zum braven Mann erziehen will, muß es wahrhaftig in seiner Jugend nicht verweichlichen und muß oft die Regeln der Aerzte hintansetzen. Es ist nicht genug, seine Seele fest zu machen, er muß ihm auch die Muskeln stählen. Ich weiß, wie sich meine Seele in der Gesellschaft eines so weichen Körpers plackt, der sich so sehr auf sie steift und stützt."[1]

Rousseau sagt: „Der Leib sei kräftig, soll er der Seele gehorchen; ein guter Diener muß stark sein. Je schwächer der Leib ist, um so mehr befiehlt er; je stärker er ist, um so mehr gehorcht er.[2] Ein schwacher Körper schwächt die Seele." „Wollt ihr den Verstand eures Zöglings bilden, so bildet die Kräfte, welche sein Verstand regieren soll, übt fort und fort seinen Körper, macht den Knaben stark und gesund, um ihn weise und verständig zu machen, laßt ihn arbeiten, sich rühren, laufen, schreien, immer in Bewegung sein, er sei durch Kraft ein Mensch, dann wird er es bald durch Vernunft sein."[3]

1) Montaigne Essays 1, 299—301.

2) Plus le corps est foible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit. Uebereinstimmend sagte schon: Marcellus Palingenius:

Corpus enim male si valeat, parere nequibit
Praeceptis animi, magna et praeclara jubentis.

Vgl. Guts Muths S. 45.

3) Näheres über Turnübungen, was im Emil zerstreut vorkommt, habe ich in der Charakteristik Rousseaus mitgetheilt. (Gesch. der Pädag. 2, 197 sqq.)

Wir sahen, wie diese Lehren Rousseaus im Dessauer Philanthropin befolgt wurden, wie man dort turnte und mit den Knaben Fußreisen machte.[1] Rektor Vieth in Dessau, ein in mancherlei Leibesübungen höchst gewandter Mann, gab eine „Encyklopädie der Leibesübungen" heraus.

Am meisten geschah aber in Salzmanns Anstalt durch Guts Muths. Dieser schrieb eine „Gymnastik," welche in weiten Kreisen Eingang fand;[2] sie gieng aus dem Emil hervor. —

Der oberste Grundsatz der physischen Erziehung ist nach Guts Muths: „Bilde alle Anlagen im physischen Menschen aus zur möglichsten Schönheit und vollkommensten Brauchbarkeit des Körpers als Lehrers (!) und Dieners des Geistes."[3] Die Gymnastik ist ihm „ein System von Uebungen des Körpers, welches die Vervollkommnung des letztern zum Zweck hat."[4]

Mit großer, verständiger Sorgfalt arbeitete Guts Muths dieses System der Uebungen bis ins Einzelnste aus; in der Schnepfenthaler Anstalt ward es nun Ernst mit der Bildung des Leibes. Die Kinder spielten nicht bloß zur Erholung von geistiger Schularbeit, sondern es traten hier die Leibesübungen zugleich als ein nothwendiges ihre Geistesbildung ergänzendes Element ein, als ein der Schule unentbehrlicher Lehrgegenstand.[5]

Wenn Meierotto, der treffliche Berliner Rektor, im Jahre 1790 neben seinem Joachimsthalschen Gymnasium einen ziemlich großen Spielplatz einrichten ließ, (auf welchem unter Anderm ein Schwebebaum war,) so könnte man darin einen Vorläufer des spätern Turnwesens in Berlin sehen. König Friedrich Wilhelm II. gab auf Meierottos wiederholte Bitte 30,000 Thaler zum Ankauf dieses Platzes her.[6]

Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation empfahl die Leibesübungen

1) Gesch. der Pädag. 2, 243.

2) „Gymnastik für die Jugend von Guts Muths." Zweite Auflage. Wien bei Doll. 1805. Eine dritte Auflage besorgte Prof. Klumpp und gab viele Zusätze. Die erste Auflage ward ins Dänische, Englische und Französische übersetzt.

3) Gymn. S. 31.

4) Ebend. 13.

5) Was Guts Muths über Sinnenbildung lehrt, soll weiterhin berührt werden. Im Jahr 1817 erschien von ihm ein „Turnbuch", welches das Verhältnis des Turnens zum Exerziren zur Sprache brachte. Das Turnen bezweckt so wenig wie der Schulunterricht Bildung für einen bestimmten Stand, sondern eine allgemeine Bildung, welche befähigt sich in jedem Stand, der leibliches Geschick verlangt, zu bewähren. Turnen soll den Einzelnen zur leiblichen Selbständigkeit, Exerziren soll ihn zum brauchbaren Gliede einer Masse bilden. Spiele, bei denen eine Turnermenge freie, schöne, gemeinschaftliche Bewegungen ausführt, sind den steifen Exerzirübungen der Turner unter Leitung eines Unteroffiziers weit vorzuziehen. Tüchtige Turner können in sehr kurzer Zeit die Exerzirübungen der Infanterie lernen. Die Soldaten turnen zu lassen ist entschieden zu rathen, aber höchst bedenklich ists, wenn Turner Soldaten spielen.

6) Versuch einer Lebensbeschreibung Meierottos von Brunn. Berlin 1802. S. 312 sqq.

dringend, indem er auf Pestalozzi verwies. Er sagt: „Noch ist ein anderer von Pestalozzi gleichfalls in Anregung gebrachter Gegenstand nicht zu übergehen; die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit des Zöglings, die mit der geistigen nothwendig Hand in Hand gehend fortschreiten muß. Er fordert ein ABC der Kunst, d. h. des körperlichen Könnens. Seine hervorstechendsten Aeußerungen hierüber sind folgende: „„Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen u. s. f. seien die einfachsten Uebungen der Kraft. Es gebe eine naturgemäße Stufenfolge von den Anfängen in diesen Uebungen bis zu ihrer vollendeten Kunst, d. i. bis zum höchsten Grade des Nerventaktes, der Schlag und Stoß, Schwung und Wurf in hundertfachen Abwechselungen sichere, und Hand und Fuß gewiß mache."" Alles kommt hierbei auf die naturgemäße Stufenfolge an, und es reicht nicht hin, daß man mit blinder Willkühr hineingreife, und irgend eine Uebung einführe, damit doch von uns gesagt werden könne, wir hätten auch, etwa wie die Griechen, körperliche Erziehung. In dieser Rücksicht ist nun noch alles zu thun, denn Pestalozzi hat kein ABC der Kunst geliefert. Dieses müßte erst geliefert werden, und zwar bedarf es dazu eines Mannes, der in der Anatomie des menschlichen Körpers und in der wissenschaftlichen Mechanik auf gleiche Weise zu Hause, mit diesen Kenntnissen ein hohes Maß philosophischen Geistes verbände, und der auf diese Weise fähig wäre, in allseitiger Vollendung diejenige Maschine zu finden, zu der der menschliche Körper angelegt ist, und anzugeben, wie diese Maschine allmählich, also daß jeder Schritt in der einzig möglichen richtigen Folge geschähe, durch jeden alle künftigen vorbereitet und erleichtert, und dabei die Gesundheit und Schönheit des Körpers, und die Kraft des Geistes nicht nur nicht gefährdet, sondern sogar gestärkt und erhöht würden, wie, sage ich, auf diese Weise diese Maschine aus jedem gesunden menschlichen Körper entwickelt werden könne. Die Unerläßlichkeit dieses Bestandtheils für eine Erziehung, die den ganzen Menschen zu bilden verspricht, und die besonders für eine Nation sich bestimmt, welche ihre Selbständigkeit wieder herstellen und fernerhin erhalten soll, fällt ohne weitere Erinnerung in die Augen."[1] Die Pestalozzische Anstalt leistete nicht, was Fichte in Bezug auf Leibesübungen von ihr erwartete, aber unter seinen Zuhörern war einer, der vielleicht eben durch diese Vorlesungen angeregt wurde, ausgezeichnet für Ausbildung der Turnkunst mit zu wirken, nämlich Friedrich Friesen.[2]

In Iferten begann man im Jahre 1807, Leibesübungen zu treiben; eine Rechenschaft über die Art, wie man es ansah und angriff, enthält der erste Band der Pestalozzischen Wochenschrift für Menschenbildung.[3] Manches Richtige und sehr Beherzigenswerthe findet sich in diesem Aufsatze neben entschieden Verfehltem. — Richtig ist es, daß der Leib nicht einseitig abgerichtet werden müsse,

1) Reden rc. S. 171. 172. Wochenschrift für Menschenbildung. Bd. 2. Stück 11.
2) Vergleiche unten das aus Jahns Vorrede zur Turnkunst Mitgetheilte.
3) Drittes Stück, vom 3ten Juni 1807 bis zum sechsten Stück S. 33—87.

z. B. nicht einzig zum Fechten oder zum Springen rc., sondern daß eine harmonische Totalbildung desselben Ziel der Gymnastik sei. Vortrefflich wird das leibliche Herunterkommen des Fabrikvolks geschildert.[1] „Die Industrie, heißt es, nagt noch mehr als alles dieses an der physischen Kraft unsres Volks. — Steh Bub, an den Streichtisch; Mädchen sitze auf den Baumwollenbock oder an die Stickmaschine, streich vom Morgen bis an den Abend deine Farbe, dreh vom Morgen bis an den Abend dein Rad, sticke vom Morgen bis an den Abend mit deiner Nadel, dann zahl ich dir, was ein Bauer und eine Bäurin mit Hacken und Reuten nicht verdient. — So sprachen seit 40—50 Jahren immer mehr Menschen im Lande zu unsern Armen. Aber sie sagten ihnen nicht — du wirst ein Krüppel und ein Serbling bei diesem einseitigen Thun. Sie sagten ihm nicht: wenn die Indiennefabrikation nicht mehr so gut geht, wenn eine Spinnmaschine erfunden wird, wenn die Stickerei aus der Mode kömmt, so bist du mit deiner krummen Hand, deinen abgeschwächten Beinen und deinem versessenen Unterleib eben so unfähig, eine andere Fabrikarbeit zu treiben, als den Karst und die Axt in die Hand zu nehmen. Du bist dann für dein Alter ein ausgemachter und hungernder Bettler. Du kannst nichts als das Gelernte, du hast deine allgemeine Körperkraft und ihre Entfaltung einer einseitigen und lähmenden Fertigkeit und ihrem Scheinverdienste aufgeopfert. Das Beispiel des Verderbnisses stand freilich schon lange vor ihren Augen, aber Weißbrot, Schinken, Wein, Branntwein und die liebe Hoffart machten natürlich mehr Eindruck, als diese Gefahren. Und von den Eltern jagte noch alles was schlecht war die Kinder bis auf den Unmündigen herab zu diesen Tischen, Böcken und Maschinen. Was machte diesen Elenden das mögliche Serben der Kinder! Sie theilten das Weißbrot, die Schinken, den Wein und den Branntwein, den die Kinder verdienten, noch mit ihnen. Die armen Kinder waren an vielen Orten durch die Elendigkeit der Schulstube schon für die Elendigkeit der Fabrikstube vorbereitet. Die Eltern entrissen sie der ersten und jagten sie in die zweite, wo doch wenigstens etwas für das Maul für sie herauskam. So wurden der serbenden Menschen im Lande zu Tausenden. Jetzt zahlt man ihnen nicht mehr den Lohn, der Weißbrot und Schinken gibt; aber das Elend des Landes ist dahin gediehen, daß unser Volk und sein physischer Zustand wahrlich an vielen Orten mehr als irgendwo in Europa gegen die Folgen der kleinern und größern Fabrikselbstsucht und gegen die Tiefe des physischen Verderbens und der physischen Abschwächung in der Weisheit der Regierung und in der Kraft des sich wieder erhebenden Menschenherzens ein Gegengewicht bedarf.

Aber auch die höhern Stände sind versteift und haben alle natürliche frische Rührigkeit verloren.[2] „Nicht blos sind, fährt der Aufsatz fort, zahllose wirkliche Arme in einem Zustande, daß viele von ihnen Gespenstern ähnlicher sehen, als

1) S. 49. 50.
2) S. 50, 51.

Menschen. Die Folgen unsrer Verirrungen über das, was wir physisch bedürfen und sein sollen, hat selbst in der Geistesrichtung der Wohlhabenderen und Gesunderen eine Schiefheit und eine Schwäche hervorgebracht, die sich in merkwürdigen Sonderbarkeiten äußert. An vielen Orten darfst du, wenn du unter die Ehrenfestern und Brävern im Lande gehören willst, auch in der größten Hitze deinen Rock nicht ausziehen, und ihn am Stecken oder auf der Achsel tragen. Deine Kinder müssen in diesem Falle den ganzen Sommer über Strümpfe tragen und Kappen auf dem Kopfe haben. Sie dürfen nicht auf Bäume klettern, sie dürfen nicht über Gräben springen ꝛc. Die ungewandteste Steifheit hat sich an diesen Orten zu einer Art von Ehrenfestigkeitsunterscheidung heraufgehoben. Du dürftest an diesen Orten, wenn du dir auch ein Fieber damit ersparen könntest, nicht vor deiner Thüre Holz spalten. Es gieng dem physischen Verderben, das durch den Baumwollen- und Seidengewerb seine oberste Höhe erhielt, ein Zeitalter vorher, das sich durch die Allgemeinheit der Perrücken und Degelchen auszeichnete. Dieses hat die eigentliche Grundlage unsrer physischen Steifigkeit in obern und untern Ständen allgemein gelegt." Mit Recht wird das Herunterkommen der Volksfeste mit diesem leiblichen Verkommen in Verhältnis gesetzt. Es heißt:[1] „eine neue steife und ungeistige Polizei störte die Jugend in allen ihren Freuden. Nationalfeste, die den alten kraftvollen Volksgeist ausdrückten, fiengen an zu mißfallen, sie wurden allmählich aus unsern Ebenen vertrieben, und bis an die Berge gedrängt. Sie wurden auch auf diesen Höhen erniedrigt; sie blieben nicht mehr Kraftäußerung des Volks; sie blieben nicht mehr Erhebungs- und Auszeichnungsmittel kraftvoller Männer des Landes; sie waren nicht mehr geltende Ansprüche an Volksaufmerksamkeit und Volksvertrauen, sie sanken zum feilen Schauspiel des Gaukelei suchenden Fremden und des sie hochzählenden Reichen. Und wenn wir heute ihren Schein wieder erneuern wollen ohne unser Volk selber zu erneuern, so werden sie dennoch ihr altes Wesen nicht mehr an sich haben; sie werden unsrer Altvordern unwürdig, für uns aber, wie wir sind, genugthuend, zeitverkürzend, und nach unserm Willen irreführend sein."

Die[2] Körperbildung, die die Kinder unserer Urväter wirklich hatten und wirklich genossen, muß unsern Kindern gegeben; ihr Geist, der Volksgeist der Gymnastik, muß wieder hergestellt werden. Dieser Geist aber ist nicht einseitig — er läßt sich durch keine Volksfeste erzwingen. — Wahre Volksfeste können im Gegentheil nur der Ausdruck seines wirklich Vorhandenseins selbst sein. Er muß in den Haushaltungen — er muß in den Schulen, er muß bei der Arbeit auf dem Felde und in den Sonntagspielen und Erholungen ebenso allgemein wirkend und sichtbar sein, als er auf den Alpen und bei den Hirtenfesten sichtbar ist. Er muß in den Ansichten des Volks über seine körperlichen

1) Ebend. S. 51.
2) S. 52. 53.

Bedürfnisse und in der Besorgung derselben sich zeigen. Die Erzielung desselben ist aber ganz und gar nicht möglich, ohne von Jugend auf hohes, lebendiges, selbständiges Kraftgefühl im Kinde zu wecken und allgemein zu beleben, damit dieses Kraftgefühl selbst das Kind zu allem demjenigen antreibe, was diesfalls zum Heil des Vaterlandes zu erzielen ist."

Wer sollte diesen Ansichten Pestalozzis nicht vollen Beifall schenken, wer könnte aber der Art beipflichten, wie man in der Pestalozzischen Schule die Gymnastik betrieb? Im Verfolg jenes Aufsatzes heißt es nämlich:[1] „Das Wesen der Elementargymnastik besteht in nichts Anderm, als in einer Reihenfolge reiner körperlicher Gelenksbewegungen, durch welche der Umfang alles dessen von Stufe zu Stufe erschöpft wird, was das Kind in Hinsicht auf die Art und Weise seiner Stellung und Bewegung des Körpers und seiner Artikulationen vornehmen kann." Und weiterhin:[2] „Auf dem allereinfachsten und faßlichsten Wege kann er durch die Frage dazu kommen: Was für Bewegungen kann ich mit jedem einzelnen Gliede meines Körpers, bei jedem einzelnen Gelenke desselben vornehmen? Nach was für Richtungen können diese Bewegungen statt finden, und in welchen Lagen und Stellungen? Wie können die Bewegungen mehrerer Glieder und mehrerer Gelenke mit einander verbunden werden?" —

Vermeint man nicht: es sei von einer Gymnastik für Gelenkpuppen die Rede? Diese haben Gelenke, nur Gelenke, und man will versuchen, was ihre Gelenke — nicht ihre Gelenkigkeit — leisten.

Es werden nun weiterhin einzelne, nicht Leibes- sondern Gelenkübungen in methodischer Folge aufgeführt. A. Gelenkbewegungen des Kopfs. B. Gelenkbewegungen des Rumpfs. C. der Arme. D. der Beine. Jedes einzelne Gelenk soll zuerst für sich eingeübt werden, dann in Verbindung mit Gliedern, deren Gelenke schon eingeübt sind. Kein Gelenk wird übergangen; am Arme z. B. das Ellenbogengelenk, das Handgelenk, die Fingergelenke. Von letzteren heißt es:[3] „Auch hier sind die Verbindungen und Absonderungen der Bewegungen besonders zu berücksichtigen."

Kurz wie in andern Disciplinen tritt uns in der Gymnastik der Pestalozzischen Schule das unselige Elementarisiren entgegen; hier in einer in die Augen fallenden Caricatur, über welche ein gleichgültiger Zuschauer vielleicht lachen könnte, das langweilig gedrillte Kind aber hätte weinen mögen.[4] —

Wir kommen nun zu dem Mann, welcher, wie keiner vor ihm, geeignet war, für die Leibesübungen eine neue Bahn zu brechen und sie wirklich brach. Es ist Friedrich Ludwig Jahn.

1) S. 64.

2) S. 69.

3) S. 82.

4) Wie das Buch der Mütter alle einzelnen Gelenke des Leibes kennen lehrt, ganz so lehrt diese Gymnastik jene einzelnen Gelenke üben. Man hätte besser gethan, bei den ringfertigen Entlibuchern in die Schule zu gehn.

In seinem Werke: „Die deutsche Turnkunst“[1] erzählt er die Geschichte seiner Unternehmung. Diese Erzählung ist so eigenthümlich und charakterisirt so sehr den merkwürdigen Mann und sein wichtiges Werk, daß ich Folgendes aus derselben mittheilen muß.

„Wie so viele Dinge in der Welt hat auch die deutsche Turnkunst einen kleinen unmerklichen Anfang gehabt. Ich wanderte gegen das Ende des Jahres 1809 nach Berlin, um den Einzug des Königs zu sehen. Bei dieser Feier gieng mir ein Hoffnungsstern auf, und nach langen Irrjahren und Irrfahrten wurde ich hier heimisch. Liebe zum Vaterlande und eigene Neigung machten mich wieder zum Jugendlehrer, was ich schon so oft gewesen. Zugleich ließ ich mein „„Deutsches Volksthum““ drucken.

In schöner Frühlingszeit des Jahres 1810 giengen an den schulfreien Nachmittagen der Mittwochen und Sonnabende erst einige Schüler mit mir in Feld und Wald, und dann immer mehr und mehr. Die Zahl wuchs, und es wurden Jugendspiele und einfache Uebungen vorgenommen. So gieng es fort bis zu den Hundstagen, wo eine Unzahl von Knaben zusammenkam, die sich aber bald nachher verlief. Doch sonderte sich ein Kern aus, der auch im Winter als Stamm zusammenhielt, und mit dem dann im Frühjahr 1811 der erste Turnplatz in der Hasenheide eröffnet wurde.

Jetzt wurden im Freien, öffentlich und vor Jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen Turnkunst in Gesellschaft getrieben. Damals kamen die Benennungen Turnkunst, turnen, Turner, Turnplatz und ähnliche mit einander zugleich auf. Das gab nun bald ein gewaltig Gelaufe, Geschwatz und Geschreibe. Selbst durch französische Tagblätter mußte die Sache Gasse laufen. Aber auch hier zu Lande hieß es anfangs: „„Eine neue Narrheit, die alte Deutschheit wieder aufbringen wollen.““ Dabei blieb es nicht. Vorurtheile wie Sand am Meer wurden von Zeit zu Zeit ruchbar. Sie haben bekanntlich niemals vernünftigen Grund, mithin wäre es lächerlich, da mit Worten zu widerlegen, wo das Werk deutlicher sprach.

Im Winter wurde nachgelesen, was über die Turnkunst habhaft zu werden. Dankbar denken wir noch an unsre Vorarbeiter Vieth und Guts Muths. Die Größern und herangereiften, vom Turnwesen besonders Ergriffenen, unter denen auch mein jetziger Gehilfe und Mitlehrer Ernst Eiselen war, übten sich dabei recht tüchtig und konnten im nächsten Sommer als Vorturner auftreten. Von denen, die sich damals ganz besonders auf das Schwingen legten, es nachher kunstrecht nach Folge und Folgerung ausbilden halfen und selbst große Meister darin wurden, sind zwei, Pischon und Zenker, am 13ten September 1813 bei der Göhrde gefallen.

1) Jahn gab sie in Verbindung mit Eiselen heraus; sie erschien Berlin 1816. Zum Motto hat das Werk: Gar leichtlich verlieren sich die Künst', aber schwerlich und durch lange Zeit werden sie wieder erfunden. Albrecht Dürer.

Im Sommer 1812 wurden zugleich mit dem Turnplatz die Turnübungen erweitert. Sie gestalteten sich von Turntag zu Turntag vielfacher und wurden unter freudigem Tummeln im jugendlichen Wettstreben auf geselligem Wege gemeinschaftlich ausgebildet. Es ist nicht mehr genau auszumitteln, wer dieß und wer das zuerst entdeckt, erfunden, ersonnen, versucht, erprobt und vorgemacht. Von Anfang an zeugte die Turnkunst einen großen Gemeingeist und vaterländischen Sinn, Beharrlichkeit und Selbstverläugnung. Alle und jede Erweiterung und Entwicklung galt gleich als Gemeingut. So ist es noch. Kunstneid, das lächerliche Laster der Selbstsucht, des Elends und der Verzweiflung, kann keinen Turner behaften. August Thaer, der jüngste Bruder von einem Turnerdrei, brachte damals am Reck bereits sechzig Aufschwünge einerlei Art zu Stande, die in der Folge noch auf hundertzweiunddreißig gestiegen sind. Als Thaer während des Kriegs einen im Felde erkrankten Bruder pflegte, raffte ihn 1814 die nämliche Seuche hinweg, von der sein Bruder genas. Zuvor hatte er noch von Mögelin aus zur Einrichtung eines Turnplatzes zu Wriezen an der Oder mit Rath und That geholfen. Nach Beendigung des Sommerturnens von 1812 bildete sich zur wissenschaftlichen Erforschung und kunstgerechten Begründung des Turnwesens aus den Turnfertigsten und Allgemeingebildetsten eine Art Turnkünstler-Verein. Er bestand jenen ganzen Winter hindurch, in dem die Franzosen auf der Flucht von Moskau erfroren. In diesen Zusammenkünften verwaltete das Ordneramt auf meinen Wunsch und Willen Friedrich Friesen aus Magdeburg, der sich besonders auf Bauwesen, Naturkunde, schöne Künste und Erziehungslehre gelegt hatte, bei Fichte ein fleißiger Zuhörer gewesen, und bei Hagen in der altdeutschen Sprache; vor allem aber wußte, was dem Vaterlande Noth that. Damals stand er bei der Lehr- und Erziehungsanstalt des Dr. Plamann, die, obwohl wenig beachtet, dem Vaterlande vortreffliche Lehrer ausgebildet. Friesen war ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendschöne, an Leib und Seele ohne Fehl, voll Unschuld und Weisheit, beredt wie ein Seher; eine Siegfriedsgestalt, von großen Gaben und Gnaden, den Jung und Alt gleich lieb hatte; ein Meister des Schwerts auf Hieb und Stoß, kurz, rasch, fest, fein, gewaltig, und nicht zu ermüden, wenn seine Hand erst das Eisen faßte; ein kühner Schwimmer, dem kein deutscher Strom zu breit und zu reißend; ein reisiger Reiter in allen Sätteln gerecht; ein Sinner in der Turnkunst, die ihm viel verdankt. Ihm war nicht beschieden ins freie Vaterland heimzukehren, an dem seine Seele hielt. Von wälscher Tücke fiel er bei düstrer Winternacht durch Meuchelschuß in den Ardennen. Ihn hätte auch im Kampf keines Sterblichen Klinge gefället. Keinem zu Liebe und keinem zu Leide —: aber wie Scharnhorst unter den Alten, ist Friesen von der Jugend der Größeste aller Gebliebenen.

Beim Aufruf des Königs vom 3ten Februar 1813 zogen alle wehrhafte Turner ins Feld, und die Sache stand augenblicklich wie verwaiset. Nach lan-

gem Zureden gelang es mir in Breslau, einen meiner ältesten Schüler, Ernst Eiselen, zu gewinnen, daß er während des Kriegs an meiner Statt das Turnwesen fortführen wollte. Es war ihm dennoch ein harter Kampf, daheim zu bleiben, obgleich Aerzte und Kriegsmänner ihm vorstellten, und eigene Erfahrung es täglich bewahrheitete, daß wegen einer früheren langwierigen Krankheit und verfehlter Heilart seine Leibesbeschaffenheit den Beschwerden des Kriegs unterliegen müßte. Ich begleitete Eiselen selbst von Breslau nach Berlin, zur Zeit, als sich das preußische Heer in Marsch setzte, und die Hauptstadt schon von den Franzosen geräumt war, stellte ihn den ersten Behörden und Schulvorstehern vor, die ihm alle Unterstützung versprachen, und auch nachher Zutrauen bewiesen haben. Eiselen hat darauf in den Sommern von 1813 und 1814 und in dem Zwischenwinter der Turnanstalt vorgestanden und mit den jüngern Nichtwehrhaften das Turnwesen weiter gefördert.

Am Ende des Heumonds 1814 kam ich wieder zurück nach Berlin, und nun wurde den Spätsommer und Vorwinter sehr ernstlich an der Verbesserung des Turnplatzes gearbeitet. Noch im Herbst bekam er einen 60 Fuß hohen Kletterthurm, nützlich und nothwendig zum Steigen, unentbehrlich aber im flachen Lande zur Uebung des Auges für die Fernsicht. Im Winter, als die Freiwilligen heimgekehrt und manche Turner zurückgekommen waren, wurden die gesellschaftlichen Unterhaltungen über die Turnkunst wieder erneuert. Die ganze Sommerübung wurde durchdacht und durchsprochen, und so in Reden und Gegenreden die Sache klar gemacht.

Bei Napoleons Ausbruch und Wiederkunft giengen alle wehrhafte Turner abermals freiwillig zu Feld, und nur zwei, so schon die Feldzüge 1813 und 1814 mitgemacht hatten, blieben wegen Nachwehen zurück. Es mußten nun die jüngern Heimbleibenden mit frischer Kraft wieder ans Werk gehen. Auch im Frühjahr und Sommer 1815 erhielt der Turnplatz noch wieder wesentliche Verbesserungen und Erweiterungen.

Im Herbst und Vorwinter wurde das Turnwesen noch einmal ein Gegenstand gesellschaftlicher Untersuchung. Nachdem die Sache in einem Turnrathe reiflich erwogen und durchprüft, Meinungen verglichen, Erfahrungen vernommen und Urtheile berichtigt worden — begann man aus allen frühern und spätern Ausarbeitungen und einzelnen Bruchstücken und Beiträgen ein Ganzes zu machen, was dann zuletzt durch meine Feder gegangen.

Wenn auch zuerst nur Einer als Bauherr den Plan entworfen, so haben doch Meister, Gesellen, Lehrlinge und Handlanger treu und redlich gearbeitet und das Ihrige mit Blick und Schick beigetragen. Das ist nicht ins Einzelne zu verzetteln. Auch soll man nicht unheiliger Weise Lebende ins Gesicht loben.

So ist die kurze Geschichte, wie Werk, Wort und Buch entstanden. Vollendet kann keins von allen dreien sein; aber zum Erkennen des Musterbilds mag das Buch hinwirken. Darum wird das Aufgestellte nur dar-

gebracht, um dem Vaterlande Rechenschaft zu geben, in welchem Sein und Sinn unser Thun und Treiben.

Dieß gerade wollten viele Erzieher und Schullehrer, Freunde der Jugend und Biedermänner gern erfahren, die wohl wissen, was dem Vaterlande gebricht. Auch unsre sonstigen durch alle Stände der bürgerlichen Gesellschaft verbreiteten Schüler begehrten Nachricht vom gegenwärtigen Zustand der Sachen. Von allen Seiten kamen wiederholte Anfragen und Wünsche um ein Turnbuch. Schriftlich haben wir ausgeholfen, so gut es angieng und so viel wir nur konnten. Wir hatten bis über den Rhein und die Weichsel einen lebhaften Briefwechsel zu führen. Den dritten Abschnitt dieses Buchs haben wir auszugsweise jedem in Abschrift geschickt, der sich an uns wandte. Bei der steigenden Ausbreitung des Turnwesens, bei der Weiterbildung der Kunst konnte so die Sache auf die Länge nicht gehen. Wir konnten unmöglich gleichgültig bleiben, daß die mühsam wiederentdeckte und erweckte deutsche Turnkunst durch Halbwisserei, Halbschreiberei und Halbthuerei Schaden nehmen sollte. Von bloßem Hörensagen und Zuschauen kann einer über die Turnkunst nur wie der Blinde über die Farbe schreiben."[1]

Mit dem Turnen entstand eine eigene Turnsprache. Will man die Eigenthümlichkeit Jahns und seiner Turnkunst ganz fassen, so muß man diese Sprache kennen. Er sagt von ihr dieß:

„Die deutsche Sprache wird in Wissenschaft und Kunst niemals Kenner und Gönner in Stich lassen. Nimmer werden die Stufenwörter fehlen, jede Folge und Folgerung wird auszudrücken sein. Die Sprache wird treu gepflegt mit dem Entwicklungsgange Schritt halten, für jede neue Gestaltung unsers Volks passen, für jede Lebensfälle zureichend sein, und mit dem Wachsthum des Volks an Bildsamkeit zunehmen. Aber vom Wißdünkel der Allerweltsbürgerei müssen wir abstehen. Mit dem Allerweltsleben hat keine einzelne Sprache zu schaffen, nur das eigene Volksleben ist ihre Seele.

Wer Ungemeines beginnen will, und zur That sich anschickt — braucht in seinem Gewissensrathe nie zu fragen: Hat schon irgend jemand Aehnliches gewollt, Gleiches angefangen oder dasselbe vollführt? Aber wohl muß er das Recht wägen: darf man so handeln und thun? Nicht anders mit dem Wortbildner. Nimmt der nur gehörig Rücksicht auf die Urgesetze der Sprache und ihr ganzes Sprachthum, so bleibt er frei von Tadel und Schuld. Kein Splitterrichter hat Fug zu fragen: Hat schon jemand so gesagt? Man muß prüfen: darf man so sagen? Ist es nicht besser auszudrücken? Denn jede lebendige Sprache bewegt sich in allgewaltiger Rege, aber Sprachlehren und Wörterbücher kommen dann auf dem gangbaren Pfade richternd hinterher.

Der Kunstsprachbildner soll ein Dollmetscher des ewigen Sprachgeistes sein

1) Turnkunst I—XII.

der in dem ganzen Sprachthum waltet. Darum muß er in die Urzeit der Sprache zurückdenken, und ihren Bildungsgang auf rechter Bahn verfolgen. Kann er an der Quelle verschollene Urlaute erlauschen, so muß er diese zuerst vor allen Leuten lautbar machen. Im Erwecken scheintodter Urwörter liegt eine wahre Mehrung und Sprachstärkung. Kein Wort ist für ausgestorben zu achten, so lange die Sprache nicht todt ist; kein Wort für veraltet, so lange die Sprache noch in Jugendkraft lebt. Begrabene Wurzeln, die noch grün sind und im vollen Wachsthum neue Stämme, Aeste und Zweige treiben können, bringen Segen und Gedeihen. Die Schossen und Sprossen alter Herzwurzeln verkünden einen neuen Frühling nach langer Winterstarre. Da befreit sich die Sprache von Flick- und Stückwerk, und geht wieder richt und strack. Ohne das Pflegen der Wurzelkeime wird die Sprache als Saumroß und Packthier beladen, und muß endlich unter der Last schwerfugiger Zusammensetzung erliegen. Jedes wieder in Gebrauch kommende Urwort ist eine reichhaltige Quelle, die den Fahrstrom speiset, den Thalweg austiefet, und allen Oberwohnern Vorfluth schafft. Turn mag als Beispiel dienen. Davon sind jetzt schon gebildet und bereits redebräuchlich: Turnen, mitturnen, vorturnen, einturnen, wettturnen; Turner, Mitturner, Vorturner, turnerisch; — turnlustig, turnfertig, turnmüde, turnfaul, turnreif, turnstark; — Turnkunst, Turnkünstler, turnkünstlerisch; — Turnkunde, Turnlehre, Turngeschichte; — Turnanstalt[1] und viele andere."

Dem Vorbericht folgen die treffenden, knappen Beschreibungen der einzelnen Turnübungen, auch der Turnspiele und eine Anweisung zur Anlegung und Einrichtung eines Turnplatzes.

Hieran schließen sich vortreffliche allgemeinere Betrachtungen und Belehrungen über Turnkunst, Turnanstalten, Turnlehrer 2c. Wenn von irgend jemand, so gilt von Jahn jener Ausspruch: der Stil ist der Mensch; wer ihn charakterisiren will, muß daher den Inhalt seiner Werke mit seinen eigenen Worten geben. Darum entnehme ich noch Folgendes wörtlich aus jenen Betrachtungen.

„Die Turnkunst soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben, und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen.

So lange der Mensch noch hienieden einen Leib hat und zu seinem irdischen Dasein auch ein leibliches Leben bedarf, was ohne Kraft und Stärke, ohne Dauerbarkeit und Nachhaltigkeit, ohne Gewandtheit und Anstelligkeit zum nichtigen Schatten versiecht — wird die Turnkunst einen Haupttheil der menschlichen

1) Ebend. XXIV—XXVII.

Ausbildung einnehmen müssen. Unbegreiflich, daß diese Brauchkunst Leibes und Lebens, diese Schutz- und Schirmlehre, diese Wehrhaftmachung so lange verschollen gewesen. Aber diese Sünde früherer leib- und liebloser Zeit wird auch noch jetzt an jeglichem Menschen mehr oder minder heimgesucht. Darum ist die Turnkunst eine menschheitliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen. Aber sie wird immer wieder in ihrer besonderen Gestalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländisches Werk und volksthümliches Wesen. Immer ist sie nur zeit- und volksgemäß zu treiben, nach den Bedürfnissen von Himmel, Boden, Land und Volk. Im Volk und Vaterland ist sie heimisch, und bleibt mit ihnen immer im innigsten Bunde. Auch gedeiht sie nur unter selbständigen Völkern, und gehört auch nur für freie Leute. Der Sclavenleib ist für die menschliche Seele nur ein Zwinger und Kerker."[1]

„Jede Turnanstalt ist ein Tummelplatz leiblicher Kraft, eine Erwerbschule männlicher Ringfertigkeit, ein Wettplan der Ritterlichkeit, Erziehungsnachhülfe, Gesundheitspflege und öffentliche Wohlthat; sie ist Lehr- und Lernanstalt zugleich in einem steten Wechselgetriebe. Zeigen, Vormachen, Unterweisen, Selbstversuchen, Ueben, Wettüben und Weiterlehren folgen in einem Kreislauf. Die Turner haben daher die Sache nicht von Hörensagen, sie haben kein fliegendes Wort aufgefangen: sie haben das Werk erlebt, eingelebt, versucht, geübt, geprüft, erprobt, erfahren und mit durchgemacht. Das erweckt alle schlummernden Kräfte, verleiht Selbstvertrauen und Zuversicht, die den Muth niemals im Elend lassen. Nur langsam steigert sich die Kraft, allmählich ist die Stärke gewachsen, nach und nach die Fertigkeit gewonnen, oft ein schwer Stück vergeblich versucht, bis es nach harter Arbeit, saurer Mühe und rastlosem Fleiß endlich gelungen. Das bringt das Wollen durch die Irrwege der Willelei zum folgerechten Willen, zum Ausharren, worin aller Sieg ruht. Man trägt ein göttliches Gefühl in der Brust, sobald man erst weiß, daß man etwas kann, wenn man nur will. Gesehen haben, was Andern endlich möglich geworden, gewährt die freudige Hoffnung es auch zu leisten. In dre Turngemeinschaft wird der Wagemuth heimisch. Da wird alle Anstrengung leicht und die Last Lust, wo Andere mit wettturnen. Einer erstarkt bei der Arbeit an dem Andern, stählt sich an ihrer Kraft, ermuthigt sich und richtet sich empor. Ein Beispiel wird so das Vorbild, und reicht weiter als tausend Lehren. Eine echte That ist noch nie ohne Nachkommen geblieben."[2]

„Ein Vorsteher einer Turnanstalt (Turnwart) übernimmt eine hohe Verpflichtung, und mag sich zuvor wohl prüfen, ob er dem wichtigen Amte gewachsen ist. Er soll die jugendliche Einfalt hegen und pflegen, daß sie nicht durch frühreife Unzeitigkeit gebrochen werde. Offenbarer als jedem Andern entfaltet

1) Ebend. 209. 210.
2) Ebend. 210. 211.

sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse. Er steht der Jugend am nächsten, und ist darum zum Bewahrer und Berather verpflichtet, zum Hort und Halt und zum Anwalt ihres künftigen Lebens. Werdende Männer sind seiner Obhut anvertraut, die künftigen Säulen des Staats, die Leuchten der Kirche, und die Zierden des Vaterlandes. Keinem augenblicklichen Zeitgeiste darf er fröhnen, keine Rücksichtelei auf Verhältnisse der großen Welt, die oft im Argen liegt. Wer nicht von Kindlichkeit und Volksthümlichkeit innigst durchdrungen ist, bleibe fern von der Turnwartschaft. Es ist ein heiliges Werk und Wesen.

Einzig nur im Selbstbewußtsein der Pflichterfüllung liegt der Lohn. Später beschleicht einen das Alter, unter dem Tummeln der Jugend. Auch in den bösesten Zeitläuften bewahren sich Glaube, Liebe und Hoffnung, wenn man schaut, wie sich im Nachwuchs des Volks das Vaterland verjüngt. Vom Schein muß der Turnlehrer abstehen, für die Außenwelt kann jeder Gaukler besser prunken."[1]

„Gute Sitten müssen auf dem Turnplatz mehr wirken und gelten, als anderswo weise Gesetze. Die höchste hier zu verhängende Strafe bleibt immer der Ausschluß von der Turngemeinschaft.

Man kann es dem Turner, der eigentlich leibt und lebt und sich leibhaftig erweiset, nicht oft und nachdrücklich genug einschärfen, daß keiner den Adel des Leibes und der Seele mehr wahren müsse, denn gerade er. Am wenigsten darf er sich irgend eines Tugendgebots darum entheben, weil er leiblich tauglicher ist. Tugendsam und tüchtig, rein und ringfertig, keusch und kühn, wahrhaft und wehrhaft sei sein Wandel. Frisch, frei, fröhlich und fromm — ist des Turners Reichthum. Das allgemeine Sittengesetz ist auch seine Richtschnur und Regel. Was andere entehrt, schändet auch ihn. Muster, Beispiel und Vorbild zu werden — danach soll er streben. Dazu sind die Hauptlehren: nach der höchsten Gleichmäßigkeit in der Aus- und Durchbildung ringen; fleißig sein; was Gründliches lernen; nichts Unmännliches mitmachen; sich auch durch keine Verführung hinreißen lassen, Genüsse, Vergnügen und Zeitvertreib zu suchen, die dem Jugendleben nicht geziemen. Die meisten Ermahnungen und Warnungen müssen freilich immer so eingekleidet sein, daß die Tugendlehre keine Lasterschule wird.

Aber im Gegentheil darf man nie verhehlen, daß des deutschen Knaben und des deutschen Jünglings höchste und heiligste Pflicht ist, ein deutscher Mann zu werden und geworden zu bleiben, um für Volk und Vaterland kräftig zu wirken, unsern Urahnen, den Weltrettern ähnlich. So wird man am besten

1) Ebend. 215. 216.

heimliche Jugendsünden verhüten, wenn man Knaben und Jünglingen das Reifen zum Biedermann als Bestrebungsziel hinstellt. Das Vergeuden der Jugendkraft und Jugendzeit durch entmarkenden Zeitvertreib, faulthierisches Hindämmern, brünstige Lüste und hundswüthige Ausschweifungen wird aufhören — sobald die Jugend das Urbild männlicher Lebensfülle erkennt. Alle Erziehung aber ist nichtig und eitel, die den Zögling in dem öden Elend wahngeschaffener Weltbürgerlichkeit als Irrwisch schweifen läßt, und nicht im Vaterlande heimisch macht. Und so ist auch selbst in schlimmster Franzosenzeit der Turnjugend die Liebe zum Vaterland ins Herz gepredigt und geprägt worden. Wer wider die deutsche Sache und Sprache freventlich thut oder verächtlich handelt, mit Worten oder Werken, heimlich wie öffentlich — der soll erst ermahnt, dann gewarnt, und so er von seinem undeutschen Thun und Treiben nicht abläßet, vor jedermann vom Turnplatz verwiesen werden. Keiner darf zur Turngemeinschaft kommen, der wissentlich Verkehrer der deutschen Volksthümlichkeit ist, und Ausländerei lobt, liebt, treibt und beschönigt.

So hat sich die Turngemeinde in der dumpfen Gewitterschwüle des Valand für das Vaterland gestählet, gerüstet, gewappnet, ermuthigt und ermannt. Glaube, Liebe, Hoffnung haben sie keinen Augenblick verlassen. Gott verläßt keinen Deutschen, ist immer der Wahlspruch gewesen. Im Kriege ist nur heim, aber nicht müßig geblieben, der zu jung und zu schwach war. Theure Opfer hat die Turnanstalt in den drei Jahren dargebracht. Sie ruhen auf den Wahlplätzen von den Thoren Berlins bis zur feindlichen Hauptstadt."[1]

Es fällt schwer, aus Jahns Buch eine Auswahl von Stellen zu treffen, um ihn und sein Wirken zu charakterisieren, weil eben alles charakteristisch, das Buch wie sein Verfasser aus Einem Guß ist.[2] Wofür das Werk sich ausgibt, das ist es im vollsten Sinne des Worts, eine deutsche Turnkunst, in welcher mit gesundem, richtigem Takt ein Ganzes sich wechselseitig ergänzender frischer Turnübungen lebendig beschrieben ist. Es ist keine langweilige, methodische, elementarische Gelenkgymnastik für Puppen, auch handelt dieß Buch nicht bloß von leiblichen Uebungen, sondern zugleich mit großem Ernst vom sittlichen Geiste des Turnwesens.

* * *

Von Berlin aus verbreitete sich das Turnwesen bald durch Norddeutschland und einen großen Theil von Süddeutschland. Turnfahrten trugen vorzüglich dazu bei. Nächst Berlin hatte Breslau die größte Menge Turner, etwa 800 aufzuweisen. Studenten, katholische und protestantische Seminaristen, die Schüler von 4 Gymnasien, Offiziere, Professoren besuchten den Turnplatz. An der

1) Ebend. 233—235.

2) So habe ich z. B. ungern weggelassen, was Jahn über Volksfeste, Turnschule und Turnkühr, Turnkleidung sagt.

Spitze standen Harnisch und Maßmann; Direktor Mönnich in Hofwyl, Wolfgang Menzel, damals Studenten, gehörten zu den Vorturnern. Der Gesang blühte. An den Nachmittagen Mittwochs und Sonnabends wenn man von 3 bis 7 Uhr geturnt hatte, zog die große Schaar singend in die Stadt zurück. — Die erste Hälfte der vierstündigen Turnzeit war jedesmal der Turnschule, die andere Hälfte der Turnkühr, besonders Turnspielen, gewidmet; was besser ist, als mit der heitern freien Turnkühr zu beginnen und mit der ernstern Turnschule zu schließen.

Jahns weise Scheidung in Turnkühr und Turnschule dürfte beim Unterricht in mehreren andern Gegenständen volle Anwendung finden. Z. B. beim Gesangunterricht, wenn etwa die erste Hälfte der Unterrichtsstunde mit Singen der Scale u. dgl. ausgefüllt würde, die andere Hälfte mit Singen von Liedern ꝛc., die man schon eingeübt.

* * *

In unserer Zeit ist sehr oft von dem Gegensatz eines künstlichen Machens und eines geschichtlichen Werdens die Rede. Man mißversteht dieß oft so, als träte beim historischen Werden der menschliche einsichtige und wirkende Wille zurück. So ists nicht; die Frage ist nur: ob dieser Wille im Einklang mit der Reife und Richtung der Völker stehe oder nicht. Im letzteren Falle kommt es freilich auf ein vergebliches Machenwollen hinaus. Der Art war es z. B. wenn Brutus Rom durch Ermordung Cäsars wesentlich frei machen wollte. Was aber ein Wundermann Gottes im Einklang mit der Zeit vermöge, bewies Luthers Reformation.

Nun war es einer der Vorwürfe gegen das Turnwesen: es sei etwas künstlich Gemachtes, nicht natürlich Gewordenes. Freilich bildete es sich schnell aus, Früchte reifen aber in heißer Zeit ganz natürlich schnell. Die Zeit von 1810 bis 1813, da das Turnen reifte, war nun heiß genug; brannte doch schon seit 1806 das Feuer unter der Asche, welches 1813 in lichte Flammen ausschlug? Es brannte ein tiefer Schmerz in den Herzen deutscher Männer und Jünglinge seit der Unglücksschlacht von Jena. Die Sehnsucht, das geliebte deutsche Vaterland zu befreien, seine alte Herrlichkeit zu erneuen, diese Sehnsucht stiftete unter ihnen einen großen Bund der treusten Liebe. Zu diesem Liebesbunde gehörten jene ersten Turner.

Ihr lebendiger Antheil am Turnen war nichts Gekünsteltes, vielmehr Frucht der entschlossensten Vaterlandsliebe. Man ersieht das auch klar aus Jahns Erzählung der ersten Anfänge des Turnwesens. Wie ward es so leicht, bei der Einigkeit Aller in Gesinnung und Ideal, die Kunst gemeinsam auszubilden. Zugleich mit ihr bildete sich eine Kunstsprache, eine so natürliche, daß sie, statt als erkünstelt und gemacht bald aus der Mode zu kommen, gegenwärtig 47 Jahre nach ihrem Entstehen überall gäng und gebe ist.

Mit dieser ersten natürlichen Entwicklung des Turnwesens entstand zugleich eine Reaktion gegen vieles Herkömmliche, gegen allgemeine Lebensgewohnheiten. Diese Reaktion mußte ihm Feinde erregen, um so mehr, als sie häufig das rechte Maß überschritt, und der Kampf gegen alte Verirrungen neue unter den Turnern hervorrief. Dieß war besonders nach dem Befreiungskriege der Fall. —

Den Freunden des Turnwesens entgiengen solche Verirrungen nicht, und sie suchten ihnen zu steuern wo und wie sie konnten. Dieß zeigt z. B. folgende Stelle aus der Rede an die Studierenden, welche beim Wartburgsfeste ein Mann hielt, dessen liberale Gesinnung allgemein bekannt ist, nämlich Oken. Er sagte: „Bewahret euch vor dem Wahn, als wäret ihr es, auf denen Deutschlands Sein und Dauer und Ehre beruhte. Deutschland ruht nur auf sich selbst, auf dem Ganzen. Jede Menschenzunft ist nur ein Glied am Leibe, der Staat heißt, das zu dessen Erhaltung nur so viel beiträgt, als ihm sein Standort gestattet. — Ihr seid jetzt Jugend, der kein anderes Geschäft zukommt, als sich so einzurichten, daß sie gedeihlich wachse, sich bilde, sich nicht durch eitle Gebräuche aufreibe, daß sie also sich zu diesem Zweck verbinde, und sich um Anderes nicht anders kümmere, als insofern man das Ziel scharf ins Auge faßt, nach dem man laufen soll. Der Staat ist euch jetzt fremd, und nur insofern gehört er euer, als ihr einst wirksame Theile darin werden könnet. Ihr habt nicht zu bereden, was im Staat geschehen soll oder nicht: nur das geziemt euch zu überlegen, wie ihr einst im Staat handeln sollt, und wie ihr euch dazu würdig vorbereitet. Kurz, alles was ihr thut, müßt ihr bloß in Bezug auf euch, auf das Studentenwesen thun, und alles Andre, als eurer Beschäftigung, als eurem Wesen fremd, ausschließen, auf daß euer Beginnen nicht lächerlich werde."

Diese Worte zeigen schon deutlich auf Abwege hin, auf denen sich die Jugend späterhin mehr und mehr vom rechten Ziel entfernte. Doch sie trägt wahrlich nicht allein die Schuld.

Hat ein Kind gute und böse Anlagen, so faßt wohl der Eine nur die guten ins Auge und weissagt alles Gute, der Andere fixirt die bösen und sieht einer traurigen Zukunft des Kindes entgegen; wer es wahrhaft liebt, der denkt darauf, dessen gute Anlagen zu pflegen, die bösen aber auszujäten.

Ein solches Kind von guten Anlagen, aber auch nicht ohne bedenkliche, war das junge Turnwesen. Passow, ein Mann voll redlichem Wohlwollen und aufopfernder Thätigkeit, faßte ganz vorzüglich dessen Lichtseite ins Auge und sprach in seinem „Turnziel" allzugroße Hoffnungen aus, man könnte sagen: er beschrie das Kind. Uebertriebenem Lobe folgt immer Tadel nach, es regt sich in diesem ein Bedürfnis nach Wahrheit, nach einer richtigen Würdigung der Dinge.

Meinem unvergeßlichen Freunde Steffens traten damals die Schattenseiten und bedenklichen Elemente des Turnwesens vor die Seele. Er schrieb seine

„Caricaturen“ und das „Turnziel“, welches er gegen Passows „Turnziel“ richtete. Der geniale Mann hatte von Jugend auf mit warmem Enthusiasmus ganz in den Regionen der Wissenschaft und Kunst gelebt; die neue Richtung erschien ihm kalt, ja feindlich gegen Alles, was er als das Höchste liebte. Ihm konnte Jahns derbe, schroffe, gewaltsame Persönlichkeit nicht zusagen; im bittern, sittenrichterlichen Ernst vieler Turner mußte er eine frühreife Anmaßung, die Welt verbessern zu wollen, sehen, in ihrem Nichtachten mancher großer Geister ein Zeichen einbrechender Rohheit, in ihrem Deutschthum häufig ein geziertes Deutschthun.

Es brach nun in Breslau zwischen den Freunden und Feinden des Turnwesens ein heftiger Kampf aus[1] und rief dort außer Steffens und Passows Schriften viele andere hervor, die gegenwärtig zum Theil nur ein geschichtliches Interesse haben möchten. Wichtig und von bleibendem Werth ist das Werk des damaligen Hauptmann v. Schmeling über Turnen und Landwehr, worin er nachwies, wie das Turnen eine treffliche Vorschule der Bildung von Landwehrmännern[2] sei. Harnisch schrieb: „Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen.“

In einem Gespräch: „Das Turnen und der Staat“[3] überschrieben, vertheidigte ich Jahn und das Turnwesen gegen den Vorwurf des Jacobinismus und Franzosenhasses; in einigen andern Gesprächen[4] gegen diejenigen, welche das Turnen für unchristlich erklärten. — Aber auch außerhalb Schlesien nahm man lebhaften Antheil an diesem Turnkampfe. Aufs Kräftigste schrieb Arndt für das Turnen;[5]

1) Diesen Kampf, an welchem auch ich Theil nahm, beschreibt Steffens in seiner Lebensgeschichte. — Steffens hatte auf mein Leben den tiefsten, liebevollsten Einfluß geübt, für den ich ihm noch in der Ewigkeit danken werde. Er war mein Lehrer, mein Schwager, acht Jahre lang lebten wir in Breslau in demselben Hause als treue Kollegen. Und nun standen wir plötzlich gegen einander. Bei fortdauernder gegenseitiger herzlicher Liebe ist es gar nicht zu sagen, wie sehr wir Beide durch dieß wahrhaft tragische Verhältnis litten. Meine Breslauer Freunde selbst riethen mir deshalb, fortzugehen. — Als Steffens mich achtzehn Jahre später in Erlangen besuchte, da gedachten wir der Breslauer bösen Zeit in Frieden. Es war, als hätte sich dieses unser letztes Begegnen im irdischen Leben an jenes erste jugendliche, das schon 33 Jahre hinter uns lag, angeschlossen, ich fühlte mich zu ihm durch eine Liebe hingezogen, die gute und böse Zeiten überlebt hatte, und den Tod selbst überleben wird, weil sie stärker ist als der Tod.

2) Später im Jahre 1843 schrieb Dr. Mönnich: „Das Turnen und der Kriegsdienst“, da er von neuem das so berücksichtigenswerthe Verhältnis beider klar ins Licht stellte, auch W. Menzel in seiner Abhandlung: „Die Körperübung aus dem Gesichtspunkt der Nationalökonomie“ empfahl eindringlich das Turnen, weil es Vaterlandsvertheidiger bilde.

3) Verm. Schriften 1, 87, früher in den schlesischen Provinzialblättern, neu abgedruckt Pädag. 4, 120.

4) Ebend. 36.

5) „Geist der Zeit.“ Th. IV. 1818. Neu abgedruckt unterm Titel: „Das Turnwesen nebst einem Anhange von E. M. Arndt. Leipzig 1842.“ Höchst beherzigenswerth.

der Arzt Könen in Berlin behandelte die medizinische Wichtigkeit[1] desselben; vieler andern Schriften hier nicht zu gedenken.

Auch während der Turnkämpfe bewies die preußische Regierung fortwährend großes Interesse für die Turnsache. Es ward ein Plan ausgearbeitet zur Anlegung von Turnplätzen durch die ganze Monarchie. An demselben Tage, da er dem Könige zur Unterschrift vorgelegt wurde, kam die Nachricht von Sands Ermordung Kotzebues nach Berlin, da unterschrieb der König nicht. Das war die erste Frucht der unseligen That.

Viele Jahre vergiengen, ehe das Turnen in Preußen wieder frei ins Leben trat. [2]Nur in Württemberg dauerte es ununterbrochen bis auf den heutigen Tag fort, in Bayern nahm es König Ludwig, sobald er zur Regierung kam, unter seinen Schutz und ließ in München durch Maßmann einen Turnplatz einrichten. —

4. Bildung der Sinne. Anschauungsunterricht.

Rousseau brachte im Emil die Bildung der Sinne zur Sprache.[3] Alle Sinne sollen nach ihm geübt werden; das Auge im Schätzen der Größen und Entfernungen, im richtigen Zeichnen geometrischer Figuren, das Gefühl im Urtheilen durch Tasten, worin Blinde es aus Noth so weit bringen u. s. w.

Guths Muths folgte auch in diesem Zweige der Gymnastik wesentlich dem Rousseau. Er theilt den Sinnen eine merkwürdige Aufgabe zu: sie sollen das Kind, welches „Anfangs im stillen Schooße des Nichtseins ruht,[4] aus dem Schlummer des Nichtseins wecken." Die Nichtigkeit und innere Unmöglichkeit der Lockeschen Annahme, daß der Mensch ursprünglich eine tabula rasa sei, sie wird durch Guths Muths Ausdruck recht klar und handgreiflich. —

„Die Seele des jungen Weltbürgers, sagt Guths Muths an einer andern Stelle,[5] liegt noch im tiefen Schlummer, der ihr aus dem Stande des Nichtseins noch anklebt." Zuerst werde die Seele empfänglich für heftige Eindrücke des Gefühls, allmählich wacher und wacher geworden, nehme sie auch sanftere Empfindungen auf. „Da aber die Abstufung sinnlicher Eindrücke, von den heftigsten bis zu den gelindesten, die wir uns denken können, bis ins Unabsehbare fortlaufe, so sei die Verfeinerung unseres Empfindungsvermögens . . . . ins Unab-

1) Leben und Turnen, Turnen und Leben von v. Könen. Berlin 1817.

2) Ein Mann von edler Gesinnung, voll Liebe für das deutsche Vaterland und für die deutsche Jugend, Professor Klumpp, gründete die Stuttgarter Turnanstalt und leitete sie viele Jahre. Im Jahre 1842 schrieb er seine treffliche Abhandlung: „Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwicklungs-Moment."

3) Das Nähere hierüber theile ich aus dem Emil mit. Geschichte der Pädag. 2, 198—200.

4) Gymnastik 382.

5) Ebend. 378.

sehbare[1] hinaus möglich." Das ganze Leben hindurch werde die Seele „für immer schwächere und schwächere Eindrücke stets fähiger, das ist wacher."

Guths Muths Ideal der Sinnenbildung ist hienach Sinnenschärfung; Beispiele der Sinnenübungen, welche er anführt, bestätigen dieß. Mit verbundenen Augen fühlen die Zöglinge Zahlen, Buchstaben, Figuren auf Münzen heraus u. dergl. Beim Sehen gilt es vorzüglich scharfes Sehen des Kleinsten und Fernsten. Die Kinder sollen[2] „die Natur bis in ihre kleinsten, dem Auge kaum noch sichtbaren Gegenstände verfolgen." „Euer Liebling, sagt er, betrachte nicht bloß die gröberen Theile der Blumen, sein Auge dringe bis zu den kleinsten, er durchspähe die Wurzeln des Wasserdarms, die Säugeröhren, die Struktur der Häute, Rinden und Blätter des Holzes und mancher Samenkörner; die Befruchtungswerkzeuge, die Fruchtboden, Staubwege, er zähle die Staubfäden" u. s. w. Auf 30 Schritte soll der Knabe eine Blume, einen Stein, auf 100 bis 1000 Schritte einen Baum erkennen. — [3]Sein Ohr soll nicht bloß durch Musik geübt werden, „er merke, heißt es, auf das Gerassel des beladenen und nicht beladenen Fuhrwerks, auf das Gekreisch der Thüren" u. s. w. Wäre nur die Schärfe, die Empfindlichkeit der Sinne Maß ihrer Ausbildung, so würden Nervenkranke die geübtesten Sinne der Gesunden überbieten. Vom leisesten und fernsten Geräusch werden sie afficirt und unterscheiden nur zu gut die verschiedenen Arten von Geräusch. Wenn die Zöglinge von Guths Muths mit den Fingern bei verbundenen Augen Gold- und Silbermünzen unterschieden, so ward dieß weit von einer Kranken übertroffen, die unruhig wurde, sobald man, auch ohne daß sie es wußte, einen silbernen Löffel in ihre Nähe brachte. —

Daß amerikanische Wilde bei einer fast thierischen Lebensweise die meisten Europäer an Schärfe der Sinne übertreffen, ist bekannt, Karaiben und Irokesen werden uns daher von Rousseau und Guths Muths als Muster gepriesen; beide hätten auch die Augen des Luchses, die Nase des Hundes u. s. w. als Ideale aufstellen können. Gegen eine solche Ansicht der Leibes- insbesondere der Sinnenbildung sprach ich mich schon früher in folgenden Aphorismen aus, in welchen ich das Ideal echt menschlicher Sinnenbildung charakterisirte.

* * *

Schon die alte Sage faßte den Unterschied zwischen bloß thierischer leiblicher Leibesstärke und menschlich geistiger Leibesstärke scharf auf, da nach ihr dumme

1) „Ins Unabsehbare"? Nein. Jeder Sinn hat eine bestimmte Gränze, ein Maximum der Stärke. So tragen die Augen aller Fernsichtigen ungefähr gleich weit, niemand aber hat teleskopische Augen; ebenso hat das Sehen kleiner naher Gegenstände eine Gränze, keiner hat mikroskopische Augen, welche diese Gränze überschritten. Zwischen beiden Extremen liegt die wunderbare mittlere Normalstärke der Augen — und der andern Sinne.

2) Ebend. 394.

3) Ebend. 395.

ungeschlachte Fleischmassen von Riesen durch körperlich kleinere, aber geistig gedrungenere Ritter besiegt werden. — Ist denn der Tiger Vorbild im Springen, der Affe im Klettern, sind die Vögel gar unerreichbare Ideale, zu welchen der Turner nur mit entsagender Sehnsucht aufsieht? — Fliegen möchte jeder Mensch gern, aber wahrhaftig deshalb nicht in eine Krähe oder Elster, sondern in einen Engel verwandelt werden. — Wir wollen lieber unvollkommen in einer höhern Art des Daseins mit dem Gefühl der Entwicklungsfähigkeit leben, als zu einer in sich vollendeteren, aber niedrigeren Art zurückstreben, die hinter und unter uns liegt. Cäsar verschmähete es, der Erste in jener kleinen Stadt zu sein, weil er sich stark genug fühlte, der erste in Rom zu werden. — So verschmäht die Turnkunst niedrige thierische Vollendung, weil eine höhere menschliche in ihrem Hintergrunde steht.

Wäre das Auge nur ein leiblicher Spiegel der sichtbaren Welt, so würde es das Verschiedenartigste gleich gut oder gleich schlecht abspiegeln, je nachdem es leiblich gesund und stark oder leiblich krank und schwach wäre. Es ist aber geistiges Empfängnisorgan, Organ nicht bloß einer leiblichen, sondern geistigen Vereinigung mit den Dingen. — Ein wohl begründeter Sprachgebrauch unterscheidet daher: scharfe Augen haben und ein Auge für bestimmte Dinge haben, z. B. für Pflanzen, Thiere ꝛc. Jenes bezeichnet leibliche Gesundheit und Stärke, dieses weiset auf eine ursprüngliche geistige Verwandtschaft des Auges mit bestimmten Dingen, ausgebildet durch vertrauten Umgang.

Das Aehnliche gilt mehr oder minder von den übrigen Sinnen. — Die Kunst der Sinnenausbildung hat es nur dem kleinsten Theile nach mit dem, was die Sinne leiblich stärkt, zu thun — z. B. mit den ärztlichen Regeln zur Erhaltung und Stärkung der Augen. — Sie geht vielmehr auf Ausbildung jeder geistigen Art der Empfänglichkeit jedes Sinnes. Darum beginnt sie nicht mit willkührlich einseitiger Ausbildung nur Eines Sinnes, wodurch die geistige Reizbarkeit der andern Sinne abstirbt; noch weniger richtet sie einen Sinn gewaltsam auf eine einzelne Art der Dinge, z. B. das Auge nur auf Pflanzen oder nur auf Thiere. Dadurch wird die geistige Bewegbarkeit des Sinnes nach anderartigen Dingen gelähmt. — Hat der Erzieher aber, wie es die allgemeine mikrokosmische Anlage jedes wohlgeschaffenen Kindes verlangt, mit möglichst allseitiger Ausbildung aller Sinne begonnen und bemerkt dann eine hervortretende stärkere Geistigkeit Eines Sinnes oder eine vorzügliche Verwandtschaft Eines Sinnes zu Einem bestimmten Kreise der sinnlichen Welt, z. B. des Auges zu den Steinen ꝛc., dann erst mag er den Einen Sinn, die Eine Art der Empfänglichkeit als ein eigenthümliches Talent vorzugsweise ausbilden. —

Ist nun der innere Sinn, bei empfänglichen äußeren Sinnen mit einem Reichthum von Anschauungen aller Art geschwängert, so reift das Empfangene allmählich und sehnt sich an das Tageslicht. So spricht das kleine Kind Worte, die ihm die Mutter oft vorgesprochen, singt später Weisen, die es oft gehört, versucht zu zeichnen, was es oft gesehen.

Jedem empfangenden Organ hat die Natur ein gebärendes, darstellendes zugesellt, oder selbst mehrere, damit der Mensch nicht einsam im Reichthum seines Innern vergienge, sondern zur Mittheilung sich äußerte. — Er kann den Bekannten, dessen Bild vor seiner Seele steht, auf mannigfaltige Weise abbilden, er kann ihn beschreiben, nach Schauspielerart darstellen ꝛc.

Die Ausbildung der Empfänglichkeit muß natürlich der Ausbildung der Darstellungsgabe vorangehen — Hören dem Sprechen und Singen, Sehen dem Malen ꝛc. Es herrscht, wie bekannt, eine Sympathie der Empfängnisorgane mit den entsprechenden Darstellungsorganen, des Gehörs mit den Sprachorganen, des Gesichts mit der Hand ꝛc. Die Uebung der Empfängnisorgane scheint ein geheimes stilles Wachsthum der Darstellungsorgane zu bewirken, wenn diese auch nicht unmittelbar geübt werden. —

Bei manchen Handwerkern muß der Lehrjunge ein Jahr lang zusehen, ohne selbst Hand anzulegen. Ist das Auge hierdurch verständigt, so folgt ihm die Hand sympathetisch. Möchte das Beispiel bei aller Sinnenausbildung beherzigt werden!

Der Lehrer, welcher Empfangen und Darstellen zugleich ausbilden will, vom Schüler den Ausdruck unmittelbar nach empfangenem Eindruck verlangt, der verkennt die Natur, welche stille, ungestörte sinnliche Empfängnis, und in der Regel langsame Entwickelung der Darstellungsfähigkeit fordert.

Man sagt von mehreren nordamerikanischen Völkern: ihre Sinnenbildung bilde für diejenigen, die sie mit den körperlichen Uebungen verbinden wollen, ein nie zu erreichendes Muster. — Freilich übertreffen sie, nach den Erzählungen der Reisebeschreiber, die Europäer an Schärfe des Gesichts, Gehörs und Geruchs. Sind sie darum Muster der Sinnenausbildung?

Statt des Ideals menschlicher Sinnenausbildung ist das Ideal der thierischen ins Auge gefaßt, leibliche Sinnenstärke mit geistiger verwechselt. Wie verschieden diese beiden sind, ergiebt sich schon aus den vorigen Betrachtungen; Beispiele mögen dieß noch mehr ins Licht setzen.

Wer kennt nicht Menschen, welche das schärfste meilenweit tragende, den leisesten Ton vernehmende Gehör haben, und denen doch aller Sinn für reine und schöne Musik fehlt. Klavierstimmer gibt es, die aufs reinste stimmen, Musikmeister, die jeden Fehler eines einzelnen Instruments im vollen Orchester heraushören, und denen bei dem feinsten Ohr doch das geistig zarte Gehör so mangelt, daß sie die gemeinste Musik lieben. —

Dagegen werden Andere, welche kein Instrument rein zu stimmen, noch weniger ein Orchester zu leiten vermögen, durch vortreffliche Musik begeistert und zeigen entschiedenen Widerwillen gegen schlechte. — Es steht jenen scharfen und feinen Hörern Beethoven gegenüber, welcher fast taub war; und ihnen völlig entgegengesetzt erscheint ein anderer großer Tonkünstler, der versicherte: das Lesen der Partituren gewähre ihm einen größern Genuß, als die Aufführung der Musik,

welche doch seinem innern Ideale nicht ganz entspräche. Er wäre also bei voller Taubheit des geistigen musikalischen Genusses fähig gewesen.

Mit dem Auge ist es eben so. Unter meinen mineralogischen Schülern fanden sich einige, die sehr gesunde leibliche Augen hatten, mit denen sie auch das Kleinste sahen, und doch waren sie nicht im Stande, die Gestalten zu fassen, Gleichartiges von Ungleichartigem zu scheiden, kurz, sie hatten Augen und sahen nicht. Dagegen waren andere, die bei schwachen Augen wie geblendet waren, wenn sie kleine Krystalle sehen sollten, die größeren dagegen in aller Schönheit auffaßten, die Farbenübergänge aufs zarteste verfolgten. — So kenne ich einen höchst kurzsichtigen jungen Menschen, der dennoch die größte Auffassungsgabe für Gemälde hat. — Wie gewöhnlich sind dagegen höchst Scharfsehende, welche ungerührt die herrlichsten Bilder, Bildsäulen und Kirchen anglotzen. —

Und so ließe sich gewiß der große Unterschied zwischen leiblicher und geistiger Sinnenstärke durch viele andere Beispiele nachweisen.

Wahrlich jene thierisch scharfen Augen und Ohren der Wilden sind nicht unsere Muster. Die heiligen verklärten Augen Raphaels, Eycks, Erwins von Steinbach, die gottgeweihten Ohren Händels und Leos, das sind die höchsten Thatsachen menschlicher Sinnenausbildung, das sind die menschlich göttlichen Vorbilder!

* * *

In den Schulen war man in neuerer Zeit auf Ausbildung der Sinne bedacht, wenigstens schien es so. Die sogenannten Uebungen der Anschauung wurden eingeführt, den Anstoß dazu gab Pestalozzi, vornämlich durch sein „Buch der Mütter“. Das Kind, sagte Pestalozzi, ja der Mensch überhaupt, müsse sich zuerst mit dem ihm zunächst Liegenden bekannt machen, bevor er an ein Kennenlernen des Entfernteren denken dürfe. Das nächste sinnliche Objekt sei dem Kinde der eigene Leib, diesen solle es unter Anleitung der Mutter vor Allem betrachten. Die Mutter müsse mit ihm, dem Buch der Mütter, Schritt vor Schritt folgend, alle und jede Theile und Theile der Theile bis aufs Einzelnste durchnehmen.

So heißt es z. B. im Buch der Mütter:

„Die[1] vordern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.
Die mittlern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.
Die hintern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.
Die vordern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes.
Die mittlern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes.
Die hintern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes“.

„Mein Körper hat zwei obere Gliedmaßen und zwei untere.

1) S. 18.

Meine zwei obern Gliedmaßen haben zwei Schultern, zwei Achseln, zwei Achselgelenke, zwei Oberarme, zwei Elbogen, zwei Elbogengelenke, zwei Vorderarme, zwei Handgelenke und zwei Hände.

Jedes von meinen zwei obern Gliedmaßen hat eine Schulter, eine Achsel, ein Achselgelenk, einen Oberarm, einen Elbogen, ein Elbogengelenk, einen Vorderarm, ein Handgelenk und eine Hand.

Meine zwei Hände haben zwei Handwurzeln, zwei Mittelhände, zwei Daumen, zwei Zeigefinger, zwei Mittelfinger, zwei Ringfinger und zwei kleine Finger.

Eine jede von meinen zwei Händen hat eine Handwurzel, eine Mittelhand, einen Daumen, einen Zeigefinger, einen Mittelfinger, einen Ringfinger und einen kleinen Finger.

Meine zwei Mittelhände haben zwei Handballen; eine jede von meinen zwei Mittelhänden hat einen Handballen."[1]

„Meine[2] zwei großen Zehen haben vier Gelenke, zwei vordere und zwei hintere; vier Knöchel, zwei vordere und zwei hintere; und vier Glieder, zwei vordere und zwei hintere.

Ein jeder von meinen zwei großen Zehen hat zwei Gelenke, ein vörderes und ein hinteres; zwei Knöchel, einen vordern und einen hintern, und zwei Glieder, ein vorderes und ein hinteres."

„Die zehn Finger meiner zwei Hände haben achtundzwanzig Gelenke, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere, und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Finger einer jeden Hand haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere.

Die zehn Zehen meiner zwei Füße haben achtundzwanzig Gelenke, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Zehen eines jeden Fußes haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere."[3]

Wie unendlich langweilig und unnatürlich solch Betrachten und Benennen aller Leibestheile für Alt und Jung sein müsse, fällt in die Augen. Auch der

1) S. 52. 53.

2) S. 55.

3) S. 56. Vergl. Gesch. der Päd. 2, 333.

Mißgriff: als sei der eigene Leib der Gegenstand, auf dessen Betrachtung das Kind zuerst verfalle. Ohne natürliche oder künstliche Spiegel sähe ja der Mensch sein Gesicht und andere Leibestheile zeitlebens nicht. — Das Kind wird vielmehr von Gegenständen gefesselt, welche durch Farbe, Glanz, Geruch, Geschmack die Sinne reizen; es betrachtet gewiß lieber Kirschen und Aepfel als das „mittlere Gelenke an der kleinen Zehe des rechten Fußes."

Mehrere erkannten Pestalozzis Mißgriff. Aber seinem Princip getreu: mit Betrachtung der nächsten Umgebung müsse man anfangen, ward die Schulstube Lehrgegenstand: Thüren, Fenster, Wände, Bänke, Tische wurden nun bis in die kleinsten Theile betrachtet, beschrieben, benannt. Hier ein Beispiel:

„Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist.

a. Aufzählung der am und im Zimmer befindlichen Gegenstände:
   1) ohne nähere Bestimmung,
   2) mit Bestimmung:
      unbewegliche — bewegliche, einfach — mehrfach, wie vielfach? vorhanden; nothwendig — zufällig zum Zimmer gehörige Dinge.

b. Gebrauch der an und in dem Zimmer befindlichen Dinge.

c. Beschreibung der einzelnen Dinge, nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhang dieser Theile.

d. Material, aus welchem die einzelnen Dinge so wie ihre Theile gemacht sind."[1]

Nur die Betrachtung des Fensters nimmt zwei enggedruckte Seiten ein. Es heißt unter A.:[2] „Der Lehrer läßt nun die einzelnen Theile (des Fensters) in der Ordnung angeben: die Fensterscheiben, die Fensterrahmen, das Fensterblei, die Fensterkloben, die Fensterknöpfe, das Fensterbeschläg, die Fensterreiber; am ganzen Fenster endlich: das Fensterfutter, das Gesims . . . ." „So wäre nun das Fenster analysirt, und nach allen seinen Theilen betrachtet. Es bleibt nur noch übrig, es abermals zu construiren. . . ."

Und wenn nun zu der langweiligen, pedantischen Durchmusterung das überpedantische hinzukommt: sprechet nach: „Die Fenster in dem Schulzimmer sind länglich viereckig. . . ."

Daß ein solcher methodisch langweiliger Unterricht frische Kinder zum Verzweifeln oder zum Einschlafen bringt, ist klar. Mögen sie lieber lustig auf Tischen und Bänken herumspringen, als unleidlich geziert Tische und Bänke beschreiben; besser sie analysiren dann und wann im Uebermuth wenn nicht das ganze Fenster, doch eine Scheibe und überlassen dem Glaser die Reconstruktion, als daß sie die Fenster in Worten analysiren und construiren.

Wollte man doch überhaupt nicht das als Lehrobjekt der Schule behandeln, was der Knabe aufs natürlichste erlebt! Er kennt Fenster, Bänke und Tische

1) Denzel, Erziehungslehre 3, 32.
2) Ebend. S. 40.

auch ohne Lehrer und wird nimmermehr den Tisch Bank nennen und umgekehrt. Wozu soll er zuletzt alle Theile des Fensters, jeden für sich betrachten und benennen, die Fensterkloben, das Fensterbeschläg, die Fensterreiber? Was hat er für ein Interesse daran? Man mag dem Glaser, Schreiner und Schlosser diese Einzelheiten und Namen überlassen. Ist doch jede Zunft ein kleines abgeschlossenes Völklein mit einer eigenthümlichen Sprache, alle diese Völklein verständigen sich aber unter einander nicht in der Zunftsprache, sondern in der allen gemeinsamen Volkssprache. Dieß hängt genau mit dem eigenthümlichen Leben und Treiben jeder einzelnen Zunft zusammen; jede hat es mit vielen Dingen zu thun, um welche sich die andern gar nicht bekümmern, ja nicht bekümmern können, ohne den eigenen Beruf zu vernachlässigen. Diese Dinge besprechen aber die Zunftgenossen nur unter sich in ihrer eigenthümlichen Zunftsprache.

Justus Möser, der einen eminent gesunden Menschenverstand hatte, erzählt: „Mein Müller spielte mir gestern einen recht artigen Streich, indem er zu mir ins Zimmer kam und sagte: es müssen vier Stück metallene Nüsse in die Poller und Pollerstücke gegen die Kruke gemacht werden, auch haben alle Scheiben, Büchsen, Bolten und Splinten eine Verbesserung nöthig; der eine eiserne Pfahlhacke mit der Hinterfeder ist nicht mehr zu gebrauchen, und das Kreytau“ — So spreche er doch deutsch, mein Freund! ich höre wohl, daß von einer Windmühle die Rede ist: aber ich bin kein Mühlenbaumeister, der die tausend Kleinigkeiten, so zu einer Mühle gehören, mit Namen kennt. Hier fieng der Schalk an zu lachen, und sagte mit einer recht witzigen Geberde: machte es doch unser Herr Pfarrer am Sonntag eben so, er redete in lauter Kunstwörtern, wobei uns armen Leuten Hören und Sehen vergieng; ich dächte, er thäte besser, wenn er, wie ich, seiner Gemeinde gutes Mehl lieferte, und die Kunstwörter für die Bauverständigen sparte.“[1] —

Die Anwendung auf jenen Anschauungsunterricht ist klar, sie trifft doppelt, da die Lehrer keine Bauverständige sind und die Zunftsprache und Zunftkenntnisse nur affektiren.

Sehr wahr und auf unsern Gegenstand anwendbar ist auch eine Bemerkung des Herrn Oberstudienrath Roth. Er sagt: vieles beiläufig berührt, wenn die Gelegenheit es gibt, sei den Kindern interessant, was dagegen stundenlang, methodisch betrieben und abgetrieben, ihnen die größte Langeweile mache. Gelegentlich einmal fragen: wie unterscheidet sich wohl dieser Tisch von jenem? das ist schon gut, aber Jahr aus Jahr ein Tische und Bänke rc. anglotzen und beschreiben, das ist ein Anderes.

Anglotzen, sage ich vorsätzlich; es ist ein todtes Treiben. Im hinglotzenden Auge des abgematteten und abgelangweilten Kindes spiegelt sich das Fenster und seine Theile; das todte Nachsprechen des hierbei vom Lehrer Vorgesprochenen entspricht dem todten Augen-Reflex.

1) Möser, Patriotische Phantasieen 3, 243.

Näher betrachtet bezielt ein solcher Anschauungsunterricht weit mehr eine Uebung des Sprechens, wenn auch des geistlosesten, als eine Uebung der Sinne. Die Anschauung soll diesen Lehrern nur Gelegenheit zum Sprechen geben, daher kommt es zuletzt sehr wenig auf den geschauten Gegenstand an, mag er ein Bild Raphaels oder ein Wirtshausschild, der Straßburger Münster oder ein schlechter Stall sein; kann man doch über alles und jedes Worte machen! Ob durch die Anschauung eine Kenntnis gewonnen werde, darnach frägt man kaum, nicht einmal darnach: ob sich dem Kinde ein bleibendes Bild des angeschauten Gegenstandes einprägt. Sehr wenige scheinen eine Ahnung davon zu haben, welche stille, ungestörte und oft wiederholte sinnliche Anschauung zur Conception eines solchen Bildes nöthig, zur geistigen Assimilation des angeschauten Gegenstandes, und wie das Wort nur die Frucht dieser Assimilation sein solle. An diesen echten Worterzeugungsprozeß denkt keiner.[1] Man zeigt dem Knaben zum allerersten Male Gyps, läßt ihn dreimal wiederholen: das ist Gyps — dann beseitigt man den Stein und wähnt: er kenne wirklich den Gyps.

Sollen denn in Schulen die Uebungen der Anschauung ganz zurücktreten? frägt man. Ich antworte: solche hölzerne methodische Uebungen an Tischen und Bänken mögen ja zurücktreten; ja meist alles Ueben um zu üben — noch mehr; alles Ueben, das zuletzt nur im leeren Wortbrauchen üben[2] soll. Der Jäger, der Maler, der Steinmetz u. a. üben nicht ihr Auge, der Musiker nicht sein Ohr, nur um sie zu üben. — Kinder, welche z. B. in der Naturkunde gehörig unterrichtet werden, üben gewiß die Augen, und wie sich diese in den bestimmten Gegenstand tiefer und tiefer hineinsehen, so entwickelt sich in ihnen aufs Natürlichste ein an Feinheit wachsender Ausdruck für das, was sie sinnlich schauen.

1) Ich sprach schon hierüber Th. 2, 334. 358 und Th. 3, 274.

2) Man hat es, besonders in Volksschulen, häufig mit Kindern zu thun, die wie stumm sind, wie soll man sie doch zum Sprechen bringen? Ich sollte meinen, mit ihnen müsse man ja nicht in steifer Schulform und im Schulton sprechen, wodurch sie, wie man es nennt, noch verblüffter werden, sondern, so viel möglich, in der ganz gewöhnlichen Gesprächsform und im Gesprächston über Alltägliches, ihnen Bekanntes, worüber man sie ausfrägt. Tische und Bänke zc. können hierbei auch erwähnt, aber nur nicht methodisch analysirt werden.

III. Die Schulen der Wissenschaft und der Kunst.

Der Gegensatz der wissenschaftlichen Bildung unserer studierenden Stände mit der Bildung der Gewerbsleute und Künstler war mir schon früher aufgefallen und zugleich der Gegensatz der entsprechenden Bildungswege.

Diesen letztern Gegensatz berührte ich schon, insofern er nämlich einerseits in den Gymnasien, andrerseits in polytechnischen und andern solchen Schulen sich herausstellt, in denen vorzüglich Mathematik und Naturkunde herrschen.

Sehr gern hätte ich auch die Art geschildert, wie in den besten Zeiten der Kunst Musiker, Maler, Bildhauer und andere schulmäßig gebildet wurden. Allein ich fühlte mich dieser Aufgabe nicht gewachsen und muß sie Männern wie Waagen, Kugler und andern Sachkundigen überlassen. Jene beiden Schulen, die der Studierenden und die der Künstler, glichen bis jetzt zweien Parallellinien, welche sich nie berührend, neben einander liefen, und doch könnten beide so manches Förderliche von einander annehmen.

Betrachtungen der Art waren es, die mich vor etwa 30 Jahren veranlaßten, den folgenden Auffatz zu schreiben, welchen ich dem Leser mit einigen Abänderungen und Zusätzen übergebe. Er macht nicht Anspruch auf Ausführung im Einzelnen, es sind nur Andeutungen über das Verhältnis der studierenden Stände zu den Künstlern und dem Gewerbsstand und über die Art, wie sie mehr und mehr in eine gesegnete Wechselwirkung treten können. Eine solche Annäherung müßte aber auf das Schulwesen den größten Einfluß üben.

1. Bildung zur Gelehrsamkeit. Bildung zur Kunst und Handwerk.

Die Kinder aller Stände erhalten zuerst ungefähr denselben Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Religion; später trennen sich die Wege der Bildung, nur der Religionsunterricht bleibt allen gemein.

Ich will hier zwei Bildungswege verfolgen, den der Gelehrten und den der Künstler und Handwerker. Wer sich zum Handwerk oder zur Kunst bestimmt, besucht allenfalls nach genossenem Elementarunterricht noch eine Bürgerschule, oder die untern Klassen einer gelehrten Schule, lernt höchstens die Anfänge des

Latein, tritt dann als Lehrjunge aus der Schule in die Werkstatt über; wer sich dagegen dem Studieren widmet, macht seine Lehrjahre auf gelehrten Schulen und Universitäten. Von dem Augenblick an, da jene beiden Bildungswege sich trennen, gehn sie immer weiter und weiter aus einander; der eine erzielt ein Können, eine Kunst, der andere ein Kennen, eine Kunde oder Wissenschaft.[1]

Der Lehrling der Kunst und des Handwerks kommt zum Meister, nicht um als müßiger Zuhörer und Zuschauer ihm abzuhorchen und abzusehen, wie er es macht, und allenfalls über die Arbeiten mitsprechen, eine Beschreibung derselben geben zu lernen. Er muß vielmehr selbst Hand anlegen, durch vieles Ueben eine Geschicklichkeit im Verfertigen bestimmter Dinge zu erwerben suchen. Als Meisterstück wird von ihm gewöhnlich ein von ihm verfertigtes Ding, ein Schrank, ein Hufeisen, eine Uhr 2c. gefordert. Ihm gilt Geschicklichkeit, Können alles, denn hierauf gründet sich sein künftiges bürgerliches Glück.

Wie verschieden ist hiervon der Weg zur gelehrten Bildung! Der Lehrling der Wissenschaft lebt nicht wie der Lehrling der Kunst und des Handwerks in reger äußerer Thätigkeit, im Ueben von Sinnen und Gliedern, von Augen und Hand, sondern meist still sitzend erhält er fast allen Unterricht durch das Wort. Zuhören und Bücherlesen sind seine Hauptbeschäftigungen auf der Schule und auf der Universität. Durch das Wort soll er eine Welt kennen lernen, Sprachen sind Schlüssel dieser Welt, darum steht ihm das Erlernen derselben oben an. Mündliche Vorträge und Bücher sollen ihn aus der Gegenwart unter Völker entfernter Gegenden und vergangener Zeiten versetzen; durch mündliche Vorträge und Bücher lernen selbst viele die reine Mathematik kennen, ohne sie zu üben. Als Meisterstück erscheinen Doktor-Dissertation und Disputation, sie sollen vornämlich bezeugen, daß der Lehrling des Wortes Meister geworden.

Bei so verschiedenen Bildungsweisen muß natürlich der ausgebildete Studierte vom ausgebildeten Künstler und Handwerker ganz verschieden sein, beide können sich nur schwer verständigen. Betrachten wir die Aeußersten, wohin diese Bildungsweisen führen, daß ich mich so ausdrücke, den Stockgelehrten und den Stockhandwerker.

Ein solcher Gelehrter lebt ganz in Gedanken, weiß viel, kann nichts. Seine Bildung hat ihn von der gegenwärtigen Welt getrennt, seine Studierstube und Bibliothek sind seine Welt.

1) Ich nehme hier den Begriff der Kunst im weitesten Sinne, da er sowohl die Kunst befaßt, welche das irdische Lebensbedürfnis befriedigt — das Handwerk — als auch die schöne und freie Kunst. Letztere hat meist ihre Wurzel in jener, sie verhält sich zu ihr, wie der helle, reine, durchsichtige Bergkrystall zum undurchsichtigen gemeinen Quarz. Viele Gewerbe z. B. das der Töpfer, Steinmetzen, Maurer u. a. gehören daher zugleich dem Handwerk und der schönen freien Kunst an, je nachdem sie getrieben werden. Daß ich das Handwerk vorzüglich ins Auge gefaßt, ergibt sich dem Leser von selbst.

So entfremdet er allen bürgerlichen Angelegenheiten und wird völlig ungeschickt zur Behandlung derselben. Mit der Gegenwart unbekannt, versetzt er sich dafür durch den Zauberstab seiner Bücher in ferne Gegenden und Zeiten und weiß von Athen und Rom mehr zu erzählen als von seiner Vaterstadt. Er kennt den jonischen, attischen und dorischen Dialekt, aber nicht plattdeutsch und oberdeutsch; er weiß genau den Weg, welchen Xenophon mit seiner Schaar nahm, aber nicht den Weg zum nächsten Dorfe. Ist er Mathematiker, so berechnet er alle Formeln der Mechanik, kann aber nicht die Einrichtung einer Handmühle angeben, geschweige denn eine bauen. —

Ich wiederhole, ich schildere einen Stockgelehrten, und um nicht einseitig und ungerecht zu scheinen, will ich versuchen den Stockhandwerker und Künstler zu zeichnen. Dieser lebt ganz der Gegenwart. In stetem Handthieren und Schaffen wirklicher Gegenstände begriffen, zu dieser Thätigkeit selbst genöthigt um zu leben, blickt er nur auf seine nächsten Angelegenheiten, seine Werkstatt, sein Haus, seinen Wohnort; drüber hinaus erweitert er seinen Blick nicht, etwa durch Lesen von Büchern. Er frägt nicht darnach, wie seine Kunst von Andern geübt werde, ob man Fortschritte in derselben gemacht, sondern er treibt dieselbe ganz so wie er sie erlernt hat, ohne Trieb sich zu vervollkommnen, oder das was er thut in Worte zu fassen, um es Andern mitzutheilen. Als Meister unterrichtet er Jungen und Gesellen mehr durch die That, mehr durch Vorthun als durch Vorreden.

Es scheint, als würden Gelehrte, Handwerker und Künstler der Art, wie ich sie eben schilderte, immer seltener. Von jeher trat das Leben dem beschränkten Quietismus der gelehrten Bildung störend in den Weg. Der Arzt, der Richter und Sachwalter, der Prediger werden durch die Aemter mehr oder minder gezwungen, den Schulstaub abzuschütteln, die Augen für die Gegenwart zu öffnen, sich in Verhältnisse zu schicken, entschlossen zu leben und zu handeln.

Nur der Stand, welcher vorzugsweise der gelehrte heißt und gewöhnlich auch Lehrstand ist, der als solcher zur treffendsten Wirksamkeit des klarsten Blickes, Sicherheit, Raschheit, Entschlossenheit in That und Rede und geistesgegenwärtiger Behandlungsfähigkeit seiner Schüler bedurfte, nur der Stand blieb großentheils unbeholfen, unentschlossen und dämmernd. Doch in den letzten Jahrhunderten trat auch der Gelehrte dem Leben näher, und andrerseits sind Künstler und Handwerker aus der eng beschränkten, rein instinktartigen Thätigkeit zu einem freieren Umblick und größerer Besonnenheit erwacht. So näherten sich Gelehrte und Nichtgelehrte einander.

2. Wie sich die Gelehrten allmählich dem Leben genähert. Aussichten.

Die Gelehrsamkeit war früher vorzüglich Eigenthum der Mönche. Natürlich mußten die Einsamen in ihren Zellen gänzlich von der Welt geschieden, sich

selbst eine Welt aus Büchern durch die Phantasie hervorrufen. Als aber in der Reformation die Klöster aufgehoben wurden, da trat der protestantische Gelehrte, wenn er wollte, in die freie Welt und ward durch natürliche Bande mit ihr verknüpft.

Um dieselbe Zeit erwachte in vielen ein kräftiger Trieb zur Naturforschung, mit welcher sich bisher nur (sehr selten) Einzelne beschäftigt hatten; Keppler, Galilei und Baco brachen vorzüglich die Bahn.

Der Letztere suchte insbesondere den Blick von den Büchern weg auf die gegenwärtige Schöpfung zu lenken, er überzeugte viele. Als nun an die Stelle einsamer Speculation und einer aus Bücherlesen entsprungenen innern Welt selbst geschaffner Bilder von fernen Gegenden und Zeiten, die Betrachtung der gegenwärtigen Schöpfung trat, da ward man auf so viele Künste aufmerksam, welche dem Leben dienend mit der Natur zu schaffen haben, und unwillkürlich hierbei naturgesetzlich verfahren. Es konnte nicht fehlen, daß sich nicht der Pflanzenforscher mit dem Gärtner, der Mineralog mit dem Bergmanne, der Optiker mit dem Färber, Glasschleifer u. s. w. begegnete. — Durch ein solches Begegnen und einander Anschließen entstanden in Deutschland, England und Frankreich allmählich ganz neue Verhältnisse und Verbindungen zwischen Naturforschern, Künstlern und Handwerkern. Davon zeugen die Gesellschaften, welche man zur wissenschaftlichen Ausbildung der Gewerbe stiftete, davon die Technologieen oder Kunstlehren, über welche selbst auf deutschen Universitäten gelesen wird, davon die Zeitschriften für Künste und Handwerke, davon endlich die Gewerbsschulen und polytechnischen Schulen in Deutschland und Frankreich. Alles dieß bezeugt vornämlich, daß wissenschaftliche Männer es sich haben angelegen sein lassen, ihre Naturkunde und ihre mathematischen Kenntnisse den Künsten und Handwerken einzuverleiben.

Möchte doch aber von ihnen auch der entgegengesetzte Weg eingeschlagen werden, möchten sie den Künstlern und Handwerkern nicht bloß mittheilen, sondern von ihnen mehr und mehr empfangen wollen. Es reicht nicht hin, daß sie sich aus Büchern über die Gewerbe belehren, ja nicht einmal, daß sie durch aufmerksames Zusehen in den Werkstätten eine Art Kenntnis gewinnen, so daß sie es bei geübter Sprach- und Schreibfertigkeit zu einer Darstellung des Gesehenen bringen. Durch Lesen lernt man das Thun nicht kennen, auch nicht durch Zusehen, Erklären- und Beschreibenlassen, sondern ganz vorzüglich durch Selbstüben. Das erkannte und dahin strebte auch Baco. Er sagte: nicht bloß die Kenntnis, sondern die Beherrschung der Natur gelte es: Kenntnis der Schöpfung und Macht über sie, Naturkunde und Naturkunst müßten Hand in Hand gehen.[1] In demselben Geiste verlangten andere: jeder Gelehrte solle ein Handwerk lernen.

1) „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten" sagte Pestalozzi.

Schon A. H. Francke sprach diese Meinung durch die That aus, da er beim Hallischen Pädagogium Einrichtungen traf, daß sich die Schüler im Drechseln und andern Handarbeiten üben konnten. Derselben Meinung waren Rousseau und Möser. Letzterer bezielte für die Gelehrten besonders eine heilsame gründliche Zerstreuung, ein Ablenken von ihrem Treiben, was sie gleichsam bezaubert und bannt, auf etwas Anderes hin. Er wollte so ihren Leib gesund und ihren Geist freier machen.

Es ist aber kaum zu berechnen, wie viel für die Gelehrten durch die Erlernung eines Handwerks, und überhaupt durch Erwerbung von Kunstfertigkeiten gewonnen wäre, ja selbst dadurch, daß sie sich nur demüthig entschlössen, von Künstlern und Handwerkern zu lernen. Ich erwähne Einiges.

Es hängt das Gedeihen mehrerer Wissenschaften, z. B. der Sternkunde, Naturkunde genau mit der Ausbildung bestimmter Künste zusammen. Ein Mann, welcher Wissenschaft und Fertigkeit in diesen Künsten in sich vereint, wirkt am kräftigsten. So meldet Doppelmayer von dem berühmten Sternkundigen Regiomontanus in Nürnberg, daß er allerhand astronomische Instrumente, z. B. einen großen parabolischen Brennspiegel aus Metall mit eigner Hand und besondrer Geschicklichkeit angefertigt habe. Aehnliches erzählt derselbe von verschiedenen andern nürnbergischen Mathematikern, namentlich von Johann Schoner, wie denn überhaupt in Nürnberg ganz vorzüglich eine solche Vereinigung von Wissenschaft und Kunst statt gefunden hat. — Herschel verdankt seine astronomischen Entdeckungen den vortrefflichen Fernröhren, welche er selbst verfertigte.

In den Werkstätten lebt zudem eine wortlose, praktische Weisheit, von der sich die Schulweisheit vieler nichts träumen läßt; Künstler und Handwerker üben so manches, was für die Wissenschaft von größter Wichtigkeit ist, aber von Gelehrten unbeachtet, keine Stelle in der Wissenschaft findet. Der Gelehrte, welcher den Handwerker und Künstler nur belehren, nicht in der Werkstätte von ihnen lernen mag, wird es auch immer übersehn. Ich will einige Beispiele solches Uebens anführen, was jetzt eine wissenschaftliche Stelle gefunden hat.

Der große Keppler schrieb ein Visierbüchlein, d. i. vom Ausmessen des körperlichen Inhalts eines Fasses. Er schloß sich hierbei nicht in seine Studierstube ein und suchte durch Speculieren etwa die beste Gestalt eines Fasses zu bestimmen und zu berechuen, sondern betrachtete vielmehr aufmerksam die österreichischen Weinfässer — er lebte damals zu Linz in Oesterreich — und ihre Verhältnisse. Da hat er z. B. in seinem Visierbuch ein Kapitel überschrieben: „Erste wunderbarliche Eigenschaft eines österreichischen Weinfasses.“ Das darauf folgende Kapitel führt die Ueberschrift: „Die andere noch mehr wunderbarliche Eigenschaft eines österreichischen Weinfasses.“ In beiden Kapiteln zeigt er auf wissenschaftliche Weise, mit welchem sichern mathematischen Mutterwitz die Gestalt der österreichischen Weinfässer gewählt sei. So lernte der große Mann von den Böttchern und konnte sie seinerseits wiederum belehren.

Ein zweites Beispiel. Von jeher untersuchte man den Gehalt der Lauge, Bierwürze, Methbrühe, indem man ein Ei drin schwimmen ließ. Wohl ausgemacht ist dieser beim Handwerk längst geübte Versuch erster Keim der später erfundenen und auf mancherlei Weise wissenschaftlich vervollkommneten Aräometer mit Gradleitern.

Wenn der Maurer den rechten Winkel durch drei Schnuren, von 3, 4, 5 Fuß Länge findet, hat er dieß ursprünglich von gelehrten Mathematikern gelernt, oder übt er es von jeher, ohne um den Pythagoreischen Lehrsatz zu wissen? —

Die Physiker kennen den nach Leidenfrost als nach dem Erfinder benannten Versuch, da ein Wassertropfen auf einen stark glühenden Eisenlöffel gegossen, nicht verdampft, sondern eine rollende Kugel bildet, welche allmählich ohne Dampf verschwindet. Den Versuch kennen die Plättfrauen sicher nicht aus physikalischen Lehrbüchern, und kannten ihn gewiß lange vor Leidenfrost. Sie erproben nämlich die Hitze des Plätteisens so: spucken sie s. v. darauf, und es zischt und verdampft nicht augenblicklich, so ist das Plätteisen noch zu heiß, zischt und verdampft es aber, dann ist es gut und nicht zu heiß. — Ich könnte mehr Beispiele anführen; die gegebenen werden hinreichen, um anzudeuten, wie vieles der Aufmerksame in den Werkstätten für die Naturkunde schöpfen kann.

Aus dem Gesagten ergibt es sich, wie sehr das Aufblühen der Naturforschung und Mathematik zur Verständigung der Gelehrten mit Handwerkern und Künstlern beigetragen, und wie jene Verständigung wachsen kann, wenn sich die Gelehrten mehr auf Erwerbung von Kunstkenntnissen und Kunstfertigkeiten legen. Aber nicht bloß Naturforscher und Mathematiker haben sich mit Handwerkern und Künstlern in ein Verhältnis des wechselseitigen Lehrens und Lernens zu setzen, sondern auch Philologen und Historiker. Ich brauche nur auf Goethe, Wolf, Boeckh, O. Müller, diese Repräsentanten der realistischen Philologie, zu verweisen.

Das nähere Anschließen des Lehrstandes an das Leben äußerte nun eine entschiedene Rückwirkung auf den Unterricht der Jugend. Entspricht auch die gelehrte Bildungsweise in der Hauptsache meiner obigen Schilderung, so hat sich doch, wie wir sahen, besonders in den letzten 100 Jahren, ein neues Element dem alten Unterricht beigesellt unter dem Namen Realien, worunter vornämlich Naturkunde, Naturgeschichte, Gewerbskunde und Zeichnen begriffen werden. Die Art, wie man diese Realien lehrt, mag noch in vieler Hinsicht höchst tadelnswerth sein, besonders trifft der Vorwurf, daß man das Neue über den alten Leisten schlagen, Alles mündlich mittheilen will. Immerhin! Mit der Zeit wird sich für das Neue auch eine neue Lehrweise entwickeln, dann werden Natur, Sinne, Leben, Gegenwart ihre Rechte kräftig in und außer den Schulen geltend machen. Wahrlich nicht auf ein frühreifes Abrichten der Jugend für die bürgerlichen Verhältnisse ist es damit abgesehen, wodurch die rein menschliche Bil-

dung gefährdet würde, vielmehr auf rechten Anfang und feste Begründung solcher Bildung.

Daß durch den erwähnten Unterricht die Annäherung der Gelehrten und Nichtgelehrten höchst gefördert werde, brauche ich kaum zu bemerken.

3. Ausbildung der Gewerbe nach Smiths Ansicht.

Der Engländer Smith stellte den Satz auf: die bedeutende Ausbildung der Gewerbe in neuerer Zeit habe man vornehmlich der weiter gediehenen Theilung der Arbeit zu danken.

Man könnte drei Stufen dieser Theilung feststellen. Im rohesten Zustande der Gesellschaft sorgt jede einzelne Familie für alle ihre Bedürfnisse. Nicht bloß in fremden Welttheilen, sondern selbst in unserm Vaterlande finden wir noch manche Gegenden, in denen jede Familie selbst webt, Kleider und Schuhe verfertigt, bäckt, braut ꝛc.

Der erste Schritt zur Theilung der Arbeit geschah nun, da einzelne Handwerker entstanden: Weber, Schneider, Schuster, Bäcker, Brauer. Indem ein Mann sein ganzes Leben Einem und demselben Geschäft widmete, so konnte es nicht fehlen, daß er es in weit größerer Vollkommenheit ausübte, als der Hausvater, welcher seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit auf so mannigfaltige verschiedene Arbeiten wandte.

Später geschah nun der zweite Schritt zur weitern Arbeitstheilung, indem der Meister zum Fabrikherrn ward. Nun war es nicht genug, daß er sich einzig auf Eine Kunst legte, sondern die mannigfaltigen Arbeiten, welche die Eine Kunst forderte, wurden von Neuem unter viele Arbeiter vertheilt. Der Fabrikherr ordnet alle ihm untergebene Arbeiter zu Einem Ziele und Zweck, meist ohne selbst Hand anzulegen, ist er nur der Kopf seiner Anstalt. Wenn z. B. in frühern Zeiten das Verfertigen von Nadeln einen Mann beschäftigte, welcher den Drath zuschnitt, ihn spitzte, den Nadelkopf drehte, ihn aufsetzte u. s. w., so hatte nun der Herr einer Nadelfabrik für jede dieser einzelnen Arbeiten einen eigenen Mann. Es ist keine Frage, die Arbeit gedieh in dem Maße noch besser, als der einzelne Arbeiter wiederum nur auf einen einzelnen Theil des Ganzen Aufmerksamkeit und Uebung wandte. Da er zudem größere Fertigkeit erwarb, so war es natürlich, daß die Arbeit auch rascher von statten gieng und daher wohlfeiler ward.

Die Fabrikherrn sahen aber bald, daß ihre Arbeiter zu vielem nur die Hände, den Kopf aber gar nicht brauchten, und daß solche kopflose Handarbeit häufig sehr wohl der Menschen entbehren und durch Maschinen verrichtet werden könnte. Die Erfindung und Vervollkommnung der Maschinen, besonders in England, kann nun (vom Smithschen Standpunkt aus) als die dritte Stufe der Gewerbsausbildung betrachtet werden. Je weiter sie gedeiht, um so mehr kopf-

lose Arbeit wird wegfallen. Es bleiben dann nur Handwerke und Künste übrig, welche nicht blos Hände, sondern auch Köpfe in Bewegung setzen; Handarbeiter, die wie Maschinen ihr Lebelang immer Ein und dasselbe ohne Abänderung, ohne einen Gedanken an Vervollkommuung wiederholten, fielen möglichst weg.

4. Dienende Kunst und freie schöne Kunst.

Diese Art der Gewerbsausbildung durch wachsende Theilung der Arbeit führt zu der Vervollkommnung, welche wir besonders bei den Engländern finden, zu tüchtigen, wohlfeilen, für das Lebensbedürfnis höchst zweckmäßigen Kunstprodukten. Aber an eine andere Art der Ausbildung des Gewerbes denkt der Engländer weniger, ja sein Fabrikwesen scheint ihr gerade entgegengesetzt.

Die freie schöne Kunst ist nämlich zum Theil Blüthe des Handwerks, dieses ist ihre Wurzel. Vom Tagelöhner, der seine Hütte kümmerlich aus Lehm aufführt bis zum Baumeister des Kölner Doms; vom Steinmetzen, der die Steine zum Hausbau zuhaut bis zum Phidias; vom Töpfer, der gemeine Töpfe und Schüsseln macht, bis zu den Bildnern alter schöner Vasen; vom armen Mann, der sein Gärtchen mühsam baut, bis zum geschicktesten Kunstgärtner ist eine ununterbrochene Stufenleiter.

Der große Dürer begann als Goldschmidt und schritt von da zum Malen, Kupferstechen und Holzschneiden fort.

An der ärmlichsten Hütte finden wir Zierrathen, welche nicht Noth, sondern Lust erfand, Bauerschüsseln sind bemalt, im Gärtchen baut der arme Mann nicht blos Kohl und Rüben zum Leben, sondern auch Blumen zur Freude. So regt sich ein höheres Bedürfnis nach Freiheit und Schönheit auch in den untersten Lebenskreisen und steigert sich bis zu den höchsten. Aber diese höchsten tragen hinwiederum den Fluch des Irdischen, der erhabenste Künstlergedanke kann nur durch mühsame Arbeit im Schweiß des Angesichts verwirklicht werden.

5. Instinktartige Kunst gesteigert zur freien wissenschaftlichen Kunst.

So wie sich wissenschaftliche Männer an Künstler anschlossen, so bildeten sich andrerseits Künstler zu den ihrer Kunst verwandten Wissenschaften aus. Aus Bergleuten, wie Werner und Oppeln, wurden ausgezeichnete Mineralogen: aus Apothekern, wie Klaproth, Rose, Gehlen, vorzügliche Chemiker; aus Gärtnern Botaniker; Färber, Metallarbeiter u. A. schließen sich an Naturkunde, Mechaniker, Maschinisten an die Mathematik an. Albrecht Dürer und Leonardo da Vinci, da sie es in der Malerei zur hohen Vollkommenheit gebracht, wandten sich zur Betrachtung des eignen Uebens und schrieben über Perspective.

So erheben sich Künstler von instinktartiger Fertigkeit zur besonnenen Einsicht in das Gesetz dessen, was sie üben. Sie wirken kräftig nachhaltig zum

Gedeihen der Wissenschaft, und können hinwiederum von dieser Ueberblick, Regeln und Mittel zur Vervollkommnung ihrer Kunst entnehmen.

6. Kunstfertigkeit und Sprachfertigkeit.

Wenn die Gelehrten Kunstfertigkeiten erwerben sollten, um sich den Künstlern und Handwerkern durch die That verständlich zu machen, so muß es dagegen ein Hauptstreben der Letztern sein, Sprech- und Schreibfertigkeit zur Darstellung ihres Uebens und zur Verständigung mit den Ersteren zu gewinnen. Wenn der sprachmächtige Gelehrte leidlich klingend selbst über Arbeiten zu sprechen im Stande ist, die er weder versteht noch kann, so vermag dagegen der aller Sprachbildung entfremdete Handwerker nicht über das, was er versteht und kann, klar Rede zu stehn.[1]

7. Klippen.

Die Ansicht, daß der Handwerker möglichst zur freien Kunst gebildet werden müsse, zur wissenschaftlichen Einsicht und dazu, daß er mündlich und schriftlich von seinem Treiben Rechenschaft geben könne, scheint in neuerer Zeit die Anlegung von Gewerbschulen veranlaßt zu haben.

Jene Ansicht kann aber mißverstanden auf höchst verderbliche Abwege führen. Dagegen nach bester Einsicht zu wahren, bemerke ich:

1. Nur der Handwerker, welcher das, was man von seiner Arbeit für das Bedürfnis fordert, gründlich versteht und übt, darf daran denken, auch etwas Schönes zu liefern. Jeder dankt für schön geformte Oefen, die sich schlecht heizen, für zierliche Landhäuser, in welchen man unbequem wohnt und die bald einfallen, für elegante Tische und Schränke, welche sich werfen und reißen. Erst das Nützliche, dann das Schöne.[2]

2. Nur der Handwerker, welcher völlige Fertigkeit in seinem Geschäfte erlangt hat, denke an wissenschaftliche Ausbildung. Gott bewahre uns vor einem rein wissenschaftlichen Unterricht der Handwerksjungen. Erst sinnig üben, dann drüber nachdenken. Das Ueben geschehe in aller Unschuld, mehr instinktmäßig wie Bienen, die mit größter Sicherheit ihre mathematisch regelmäßigen Zellen bauen. Wer seiner Fertigkeit ganz gewiß ist, mag erst eigens an das denken, was er thut; wer vor erlangter Fertigkeit speculieren will, der läuft Gefahr wie

1) Mit Erfindung der Buchdruckerkunst hörte allmählich die Trennung zwischen lesenden und nicht lesenden Ständen auf, besonders da durch die Reformation Bibel, Gesangbuch und Katechismus Volksbücher wurden. Sollte nicht hierdurch der schöpferische Sprachinstinkt des Volks verloren haben, in gleichem Maaße aber besonnene Klarheit der Rede gewachsen sein? —

2) Willst du schon zierlich erscheinen? und bist nicht sicher. Vergebens.
Nur aus vollendeter Kraft blicket die Anmuth hervor.
Goethe.

ein Mondsüchtiger, den man bei einem Dachspaziergange aufweckt, den Hals zu brechen. Er geräth in eine unselige Mitte von Halbwisserei und Halbkennerei.[1]

3. Was drittens das mündliche und schriftliche Darstellen betrifft, so sollte dieß, wie das Anschließen an die Wissenschaft, ebenfalls erst eintreten, wenn der Handwerker volle Fertigkeit erlangt hat. Nur der echte Meister, der sich ganz frei in Ausübung seiner Kunst bewegt, kann über dieselbe treffend sprechen und schreiben,

Verbaque provisam rem non invita sequentur.

8. Trennung und Einigung.

Ich bitte, mich nicht so zu mißdeuten, als bezielte ich eine Vermengung ganz verschiedener Berufe und ganz verschiedener Bildungsanstalten, davon bin ich weit entfernt. — Ein jeder Mensch hat in der Regel Anlage zu allem Menschlichen, nur zu dem Einen im höheren, zum Andern im geringeren Grade. Darauf gründet sich das: ich achte nichts Menschliches mir fremd. Das, wozu einer die meiste Anlage hat, was er am gründlichsten ausbildet, ist sein Beruf. Mit diesem tritt er als Meister in die bürgerliche Gesellschaft, er ist sein wahres Vermögen, ja sein Ueberfluß, von welchem er Andern mittheilt, um hinwiederum von ihrem Ueberfluß nehmen zu können. —

Es ist irrig, eine mittelmäßige, gleichförmige, allgemeine Bildung zu erstreben und gar keinen eigens heraustretenden Beruf. Künstler und Handwerker können, da jeder von ihnen gewöhnlich von einem bestimmten Meister zu einem bestimmten Geschäft, das ihn ernähren soll, gebildet wird, nicht leicht auf diesen Irrweg gerathen, desto häufiger ist aber Mittelgut universeller Halbwisser unter den höhern Ständen.

Es ist aber eben so irrig, sich einem einzigen Berufe unmäßig hinzugeben, mit Hintansetzung aller übrigen Gaben, welche uns Gott geschenkt. Bist du auch kein Rechtsgelehrter, so viel mußt du vom Rechte wissen, um im Friedensgerichte sitzen zu können; bist du kein Prediger, so mußt du doch im Stande

1) Dieß (Nr. 2.) gilt, wie ich glaube, allem Unterricht, instinktartige Kunst muß aller Kunde vorangehen: einfältiges Sprechen der Sprachkunde, Gesang und Instrumentalmusik dem Generalbaß, Zeichnen der Perspektive — überhaupt Hören und Sehen der Akustik und Optik (Hör- und Sehkunde), Scheidekunst der Scheidekunde, Bergbaukunst der Bergbaukunde. Wir haben bei unsrem Unterricht vielfach diese Ordnung der Natur verkehrt, eine Ordnung, welche die Geschichte in der großen Entwicklung der Menschheit nachweist, wir wollen durch Kunde zur Kunst, durch Theorie zur Praxis führen. Kunde soll die durch Uebung entwickelte Naturgabe ersetzen, kraft- und gefühlloser Verstand die Kraft und das Gefühl. So bilden wir zum Heucheln der Kraft und des Gefühls, zum Schauspielern, zum hohlen matten Nachäffen eines wahrhaft besonnenen Lebens. — Das höchste Ziel ist aber die echte besonnene Kunst.

sein, als Hausvater in deiner Familie den Hausgottesdienst zu halten; bist du kein Kunstgärtner, das Gärtchen an deinem Hause mußt du zu bauen verstehen, bist du kein Arzt, du wirst doch im Nothfall wie der barmherzige Samariter verbinden, wenn kein Wundarzt zur Hand ist.

Unser Ziel ist: gründliche Ausbildung für einen bestimmten Beruf ohne unnatürliche Selbstbeschränkung auf denselben und Vereinsamung, welche mit ungerechter Unterdrückung unsres allgemeinen Sinns vom Thun des Nächsten nichts versteht, ja nichts verstehen will.

Solche Tüchtigkeit im eigenen Berufe und solch Verständnis des fremden sind die wahren Organe alles freundlichen, hilfreichen Verkehrs unter den Menschen, sie sind ausgebildete Fähigkeit, den Nächsten zu lieben wie uns selbst.

Nicht nach willkührlicher verwirrender Vermengung, sondern nach solcher menschlichen, christlichen Verständigung und Vereinigung aller Stände, strebt unsre Zeit. Die scharf sondernde Schranke zwischen Rechtsgelehrten vom Fache und Laien in der Rechtsgelehrtheit fiel durch die Geschwornengerichte, die Schranke zwischen Soldaten und Bürgern durch die Landwehr u. s. f., *Meister bleiben Meister*, aber nicht durch Zunftzwang, sondern durch ursprünglich ausgezeichnete und vorzugsweise gewissenhaft fleißig ausgebildete Gabe. —

IV. Die Erziehung der Mädchen.

I. Das Familienleben.

Wir sahen,[1] wie hoch Luther das Familienleben hielt, wie er im guten Hausregiment das Fundament des guten Völkerregiments und des wahren Völkerglücks erblickte. Das Hausregiment sei das erste, sagt er, von welchem alle andren Regimente und Herrschaften ihren Ursprung hätten. Sei diese Wurzel nicht gut, so könne weder Stamm noch gute Frucht folgen. Königreiche seien zuletzt aus einzelnen Häusern zusammengesetzt. „Wo nun, fährt er fort, Vater und Mutter übel regieren, lassen den Kindern ihren Muthwillen, da kann weder Stadt, Markt, Dorf, Land, Fürstenthum, Königreich noch Kaiserthum wohl und friedlich regiert werden. Denn aus dem Sohne wird ein Hausvater, ein Richter, Burgermeister, Fürst, König, Kaiser, Prediger, Schulmeister rc., wo er nun übel erzogen ist, werden die Unterthanen wie der Herr, die Gliedmaßen wie das Haupt. —

Darum hat Gott als am nöthigsten angefangen, daß man im Hause wohl regiere. Denn wo das Regiment im Hause wohl und rechtschaffen geht, ist dem andren allen wohl gerathen."

Diese Betrachtung ist nach Luthers Weise, höchst einfach und führt uns in das Familienleben als an die Quelle des Segens wie des Unsegens der Völker. Wird unserm Vaterland aus dieser Quelle Segen oder Unsegen zufließen?

II. Wie das Familienleben und die Mädchenerziehung gewöhnlich beschaffen seien.

Pestalozzi hat in seinem Lienhard und Gertrud ein frommes Familienleben sehr schön und anziehend geschildert, ohne irgend romanhaft überspannt das wirkliche Leben aus dem Auge zu verlieren und unmögliches als Ideal hinzustellen. Wenn wir nun seine Schilderung mit dem gewöhnlichen Familienleben, besonders dem unserer sogenannten gebildeten Stände vergleichen, so entspricht dieses meist nicht entfernt dem Ideale Pestalozzis. Vom „gewöhnlichen" Familienleben spreche ich, indem ich keineswegs entsetzliche Ausartungen, ganz un-

1) Pädag 1, 133.

sittliche, verderbte und verrufene Familien berücksichtige. Fassen wir vielmehr so viele, für ganz unbescholten geltende Familien ins Auge, in denen aber eine philisterhafte Gesinnung das Scepter führt. Das ist jene Gesinnung, welche ohne alle Achtung für würdiges und edles, ohne Sehnsucht nach wahrer Bildung, ohne Liebe zum Vaterlande, ohne religiösen Ernst, ganz flach, kurzsichtig und engherzig ist. Für Menschen dieser Gesinnung ist die nichtsnützigste, verwerflichste, herrschende Gewohnheit höchste moralische Autorität, der sie sich unbedingt fügen, ohne ihr gewissenhaft prüfend ins Auge zu sehen und entschlossen entgegen zu treten. Was sagen die Leute — mit dieser Frage appelliren sie an ihre höchste Instanz — der breiteste Weg erscheint ihnen als der entschieden sicherste. —

Wie tief verderblich eine solche philisterhafte Gesinnung auf das Familienleben und auf die Erziehung einwirkt, ließe sich an so Vielem nachweisen. Nur einiges anzuführen.

Ist der Hausvater so gemein gesinnt, daß er nicht nach dem Vaterlande frägt, ist er zufrieden, wenn er nur in seinem Gewerbe, seinem Amte unangefochten sein Alltagsleben führt und prosperiert, wenn sein elender Zeitvertreib nicht gestört wird — ist das die Gesinnung des Hausvaters, wie muß nicht des Vaters Beispiel in den Kindern jeden Keim der Vaterlandsliebe ertödten, dagegen jeden Keim des gemeinsten Egoismus beleben.

Ebensowenig kann in der Familie eines so gesinnten Hausvaters ein standhaft christliches Leben gedeihen. Wird er doch auch bei jeder Gelegenheit fragen: was sagen die Leute dazu? Er schämt sich, bei Tisch zu beten, an einen Hausgottesdienst denkt er nicht. Ob Beten und Hausgottesdienst etwas Gottgefälliges sei, darnach frägt er nicht. Daß aber solch ein Gottesdienst Leuten seines Gleichen und seines täglichen Umgangs höchlich mißfalle, daß diese ihn deshalb wohl gar einen Pietisten nennen dürften, davor schrickt er zurück, als vor dem Aergsten, was ihm nur begegnen könnte. — Er ist ein Laodiceer, nicht kalt nicht warm, unfähig, das Gute von Herzen zu lieben und ihm anzuhangen, und ebenso unfähig, herzhaft das Böse zu hassen.

Rücksichten sinds, die seinen Blick berücken. —

Ich verliere meinen Gegenstand, die Mädchenerziehung, nicht aus den Augen, wenn ich so Familien schildere, wie sie in Deutschland zu unserer Zeit nur allzuhäufig sind. Ist doch in so vielen Häusern gar nicht die Rede von einem Familienleben, von einem Leben, in welchem Vater, Mutter, Kinder durch herzliche, thätige Liebe innig verbunden wären und sich eben dadurch in ihrem häuslichen Kreise am glücklichsten fühlten. Im Gegentheil; kalte Langeweile gähnt in der Wohnstube, sie können es da nicht aushalten, es treibt sie hinaus, anderweitig Zerstreuung und Zeitvertreib zu suchen. Der Vater befindet sich nur wohl, wenn er jeden Abend in einem Casino oder wie die Gesellschaft heißt, beim Kartenspiel zubringen kann, die Mutter mit den ältern Töchtern besucht weib-

liche Kaffee- und Theecirkel ꝛc. und die jüngeren Kinder? sie werden den Mägden preis gegeben. —

„Nur dieß kann mein Herz beruhigen, sagt bei J. Paul eine Mutter,[1] die sich für sehr zärtlich hält, daß ich mir alle Mühe gegeben, für meine guten Kleinen eine gewissenhafte Kinderwärterin aufzutreiben, die als eine wahre Mutter an ihnen zu handeln schwur, und der Himmel möge sie heimsuchen, wenn sie eine so theure Pflicht an meinen armen Würmern je außer Acht, und diese nur eine Minute aus dem Gesicht und in fremde Hände gelassen. Gott, wenn ich mir dieß denke! Aber ach, was wissen solche Wesen von den Sorgen eines zarteren Mutterherzens? — Sonst habe ich wohl (was mich tröstet), zweimal jeden Tag, nämlich nach dem Frühstück und nach dem Mittagessen, alle meine Kinder vor mich kommen lassen.“

Wie wahr, Gott sei's geklagt, wie treu nach dem Leben ist dieß! Findet man ja die Kindermägde mit den armen verlassenen Kleinen auf allen Stadtpromenaden! Wie oft haben diese Mägde unsaubere Verbindungen, denen sie frech, ohne alle Berücksichtigung der Kinder nachgehn. Im Berliner Thiergarten wurde eine Dame einst von einer Frau angebettelt, die ein Kind auf dem Arm hatte. Als die Dame das Kind näher betrachtete, erkennt sie es erschrocken als ihr eigenes. Eine heillose Kindermagd hatte es schon oft für Geld der Bettlerin abgetreten, welche es mißbrauchte, um das Mitleid der Vorbeigehenden zu erregen. — „So gibt man, wie schon Fenelon klagt, diese kleinen Kinder unbesonnenen, zuweilen lüderlichen Weibern preis, und doch ist dieß das Lebensalter, in welchem sich Eindrücke am tiefsten einprägen.“ Gibt man aber so die kleinsten Kinder preis, wie werden sie doch im Verfolg erzogen werden?

Kann denn eine gottgefällige, eine fromme Mädchenerziehung statt finden in solchen Familien, wie ich sie treu geschildert? — Wie sollte sie möglich sein, da ja Aeltern von gemeiner und verkehrter Gesinnung nothwendig ein verkehrtes und gemeines Ziel bei ihrer Töchtererziehung verfolgen müssen. Dieß Ziel ist kein anderes als die Mädchen so zu erziehen, daß sie sich bald verheirathen können, und zwar irgend wie, wofern nur der Mann ein gutes sicheres Auskommen hat.

Wie müssen nun die Töchter erzogen werden, um den Beifall von Männern zu gewinnen? — Die Frage bestimmt die pädagogische Aufgabe der Aeltern, besonders der Mütter.[2]

Sollen die Töchter den Männern gefallen, so muß vor Allem jede Gelegenheit wargenommen werden, wo sie Bekanntschaften machen können. Sobald

1) Levana 1, 41.

2) Frau Necker (1, 68) sagt: „Die Mütter, welche bei der Erziehung die einstige Verheirathung ihrer Töchter geradezu als Ziel vor Augen haben und deshalb eine sklavische Rücksicht auf die Stimme des Publikums nehmen, weihen nach unserer Meinung ihre Töchter einer unausbleiblichen Mittelmäßigkeit.“

die Tochter das Alter erreicht hat, besucht sie daher Gesellschaften und versäumt besonders keinen Ball. Auch die geizigste Mutter hält es für ihre Pflicht, der Tochter ein theures Ballkleid zu kaufen. Der Tanz ertheilt das Privilegium einer gegenseitigen Annäherung; wie oft gab ein Ballabend, ja ein einziger Walzer Veranlassung zum Schließen einer unseligen Ehe. Hatte man doch in Berlin für Ehen dieses Ursprungs den Namen Ballehen. Das erste Verzücktsein überlebt kaum die Flitterwochen, und manches junge Ehepaar der Art konnte vierzehn Tage nach der Hochzeit auf Grund gegenseitigen „unüberwindlichen Widerwillens“ nach preußischem Landrecht wieder getrennt werden. Doch der Zweck gemeiner Aeltern ist, wie gesagt, erreicht, wenn nur ihre Tochter einen Mann hat — mag sie sich immerhin mit ihm liebelos in kältester Langeweile durchs Leben schleppen. —

Ueber die Gegenstände und die Art des weiblichen Unterrichts werden wir uns nicht wundern, nachdem wir das Ziel der Mädchenerziehung kennen gelernt; denn dieß Ziel verfolgt man mit der größten Consequenz. „Da Alles darauf berechnet wird, sagt Frau Necker,[1] daß das Töchterchen einst Gegenstand der Wahl eines jungen Mannes werden möge, so wird nun für die Ausbildung der äußern Vorzüge Sorge getragen, das Uebrige mag gehen wie es will. Die Mutter merkt mit leidenschaftlicher Theilnahme auf den Erfolg der Tochter. Es wird alles angewendet, um sich dessen zu versichern.“ Die Mädchen sollen sich, wie man es nennt, produzieren, in Gesellschaft glänzen. Das Tanzen dürfte, aus diesem Gesichtspunkt betrachtet, unter allen Unterrichtsgegenständen obenan stehen. Eifriger wird auch keine Kunst geübt, mit unerhörter Selbstaufopferung. Auf den Winterbällen, hörte ich sagen, untergraben jene Mädchen ihre Gesundheit, im Sommer müssen sie Bäder besuchen, um sich für die folgenden Winterbälle wieder einigermaßen herzustellen. So wechseln sie, bis die Gesundheit ganz zerstört ist. —

Zunächst lernen die Mädchen singen und Klavierspielen, um sich mit beidem in Gesellschaften zu zeigen. Besonders eignet sich hiezu das Klavier; können ja Mädchen, denen alles musikalische Gefühl und Talent abgeht, zum bewunderten Klavierspielen abgerichtet werden, selbst auf jenen neuaufgekommenen stummen Klavieren ohne Saiten. Man martert sie tagtäglich mehrere Stunden mit Fingerübungen. Spielen sie erst Sonaten ꝛc., nun so haben sie es, bei Lichte besehen, wieder nur mit Fingerübungen zu thun, bei denen sie vom Lehrmeister angehalten werden, bestimmte Stellen pianissimo oder piano, forte, fortissimo zu spielen, mit andern Worten mehr oder minder stark drauf zu schlagen. Besonders wird ihnen das Ueberspringen vom leisesten Piano zum lautesten Forte gelehrt, weil dieß den größten Effect mache — und was wollen sie anders als Effect machen? „Die schönen Künste hören in solchen Händen auf, Künste zu sein; der Gedanke an den Effect, den sie bei andern machen werden, entsteht da immer eher als die Wirkung, die in der eigenen Seele sich erzeugen sollte.“[2]

1) 1, 32.

2) Frau Necker 1, 73.

So dressierten Klavierspielerinnen kann der gewöhnliche Beifall nicht entgehen. Selbst nicht der Beifall ganz Unmusikalischer — und deren ist ja gewöhnlich die Mehrzahl — denn auch diese können sich mit ihren Augen von der Fingerfertigkeit der Spielerin überzeugen. Daß diese selbst die Kunst völlig gefühl- und freudlos treibt, daß sie sich im Schweiß des Angesichts plagt, um Fertigkeit zu erwerben, weiter will sie ja nichts als diese, das ist Nebensache. „Lieben und bewundern ist nicht mehr die Hauptsache, sondern beliebt und bewundert zu werden; es kümmert (das Mädchen) dann wenig, was sie selbst empfindet, aber gar sehr, welche Empfindungen (?) sie in andern erweckt."[1] Gute Lebensart nun verbietet dem Zuhörer, sichs irgend merken zu lassen, wie sehr ihn das Spiel gelangweilt habe, vielmehr loben alle, auch die, welche während des Spielens ohne Aufhören geschwätzt haben. Was würde man nicht im Palais de la vérité[2] bei solchen musikalischen Productionen zu hören bekommen, wenn jeder Zuhörer das, was er wirklich fühlte und dächte, auszusprechen genöthigt wäre.

Welche Stücke die Klavierspielerinnen vortragen? Nun, was eben Mode ist, wäre es das Schlechteste, wenn es nur auf den Effect componiert ist, und so dem auf Effect gerichteten Vortrag zu Hülfe kommt. —

Kaum brauche ich noch von dem in Gesellschaften gewöhnlichen Singen zu sprechen. Wie wird dem, welcher an edeln, einfachen geistlichen und weltlichen Gesang gewöhnt ist, wenn er zum erstenmale dieß unnatürliche, gemeine affectirte Singen hört, diese Sprünge vom kaum hörbaren Piano zum herausgeschrieenen ohrzerschneidenden Fortissimo, dieses unleidliche gezogene Geheul statt reiner präciser Töne! Aus der heitern Region schöner reiner Kunst ist er unter musikalische Fratzen gerathen. Wenn wie im Garten der Poesie[3] die Gesänge sichtbar würden, so müßte ihm zu Muthe werden wie dem heiligen Antonius, da er von häßlichen Spukgeistern umschwärmt ward. —

Der Unterricht der Mädchen im Französischen liegt den Aeltern besonders am Herzen. Was bezwecken sie mit diesem? Soll er die Mädchen in den Stand setzen, französische Meisterwerke zu lesen, oder soll er ihren Gesichtskreis dadurch erweitern, daß er sie überhaupt aus dem ursprünglichen Bannkreise der Muttersprache in einen fremden Sprachkreis versetzt — sie andere Worte, andere Formen, andere Syntax lehrt? Will man sie vielleicht zum Vergleichen der Muttersprache mit dem Französischen anleiten?

Spräche einer so zu den gewöhnlichen Aeltern, so würden diese gar nicht wissen, was er nur wolle. Die Töchter sollen französisch sprechen lernen, würden sie sagen, der Zweck ist ja weltbekannt, sie sollen sich eben dadurch in ge-

1) Frau Necker 1, 72. Vgl. 2, 264.
2) Vgl. Les Veillées du chateau von Mad. de Genlis.
3) Tiecks Zerbino.

bildeter Gesellschaft als gebildete zeigen. Besonders in höhern Cirkeln, in denen Französisch Conversationssprache ist.

Wie ernstlich es mit diesem Französischparlieren gemeint sei, zeigt am Besten die Art wie dieser Unterricht ertheilt wird. — Doch ich mißbrauche das Wort „Unterricht", denn nicht von Unterrichten, sondern von Abrichten ist die Rede, von einem Abrichten, wie Staare und Papagaien abgerichtet werden, Worte nachzusprechen. Wer aber gibt sich zu einem so traurigen Geschäft her? — Nicht blos reiche, sondern selbst wenig begüterte Aeltern erschwingen es oft, Meister oder vielmehr Meisterinnen dieses Dressierens für schweres Geld zu verschreiben — nämlich französische Gouvernanten. Man erkundige sich nur in Paris, welche Geschöpfe so häufig nach Deutschland als Gouvernanten spedirt werden. Und der Art Personen vertrauen thörichte Aeltern ihre Kinder an. Mütter, die nicht französisch verstehen, müssen das Geschwätz der Gouvernante mit den Kindern anhören, ohne nur zu wissen, ob jene nicht das Aergste schwätzt. — Aber gesetzt auch, es drohte keine Gefahr von sittlicher Seite, so ists doch mindestens leeres Gewäsch; nichtssagende Conversationsphrasen werden den Kindern beigebracht, wie sie bei den Franzosen, selbst bei denen aus niedern Ständen, gewöhnlich sind. Was könnten auch solche Gouvernanten mehr leisten, wie wären sie im Stande, über das Dressieren hinauszugehen, wirklich zu lehren? sie, die meist selbst nichts gelernt haben und französisch sprechen, weil sie eben Französinnen sind. Ich kannte so dressierte Mädchen, die keine Ahnung von französischer Declination und Conjugation hatten, die, wenn sie etwa pourriez-vous lasen, nicht wußten wie sie im Lexikon die Bedeutung von pourriez auffinden könnten. Doch abgesehen davon, so beschränkte sich ihr ganzes Wissen so durchaus auf die alltäglichste Conversationssprache, daß sie nicht im Stande waren, das leichteste französische Buch zu übersetzen, dessen Element nicht gerade Conversations-Floskeln waren. —

Aus dem Gesagten ergibt sichs nun, daß bei solchem Französischlernen nur von Abrichten, aber nicht entfernt von Bildung die Rede ist, von echter Bildung, der nichts ferner steht, als solch französisches Geschwätz. „Soll ich Französisch reden, sagt Goethe; eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterscheidet den Dummkopf vom geistreichen Menschen, als daß dieser das Zarte, Gehörige der Gegenwart schnell, lebhaft und eigenthümlich ergreift und mit Lebhaftigkeit ausdrückt; jener aber, gerade wie wir es in einer fremden Sprache thun, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen behelfen muß." —

Goethe, der Repräsentant deutscher Bildung, tritt hier in den schärfsten Widerspruch, besonders gegen die sogenannten gebildeten Stände, denen französisch sprechen für Bildung gilt. Er sagt ihnen rund heraus, daß sie in ihrer französischen Conversation immer albern erscheinen, sich mit gestempelten, hergebrachten

Phrasen behelfen müßten. — Kann denn solch Parlieren auch nur als ein schlechtes Surrogat echter Bildung gelten? —

Um ja nichts zu verabsäumen müssen aber die Mädchen schon von früh auf parlieren, wenn sie kaum einigermaßen deutsch sprechen können. Welch heillosen Einfluß dieß auf die Muttersprache habe, wird jedem einleuchten, der weiß, welche Gottesgabe ihm in der Muttersprache verliehen ist, wie ihm in dieser Worte wunderbar geschenkt werden, durch welche er die Gefühle und Gedanken seines Innersten äußern und mittheilen kann. Diesem aus dem Innersten quillenden lebendigen Sprechen diametral entgegengesetzt ist es, wenn den Kindern ganz mechanisch französische Redensarten eingeprägt werden, bei denen sie gar nichts denken, gar nichts fühlen. Haben sie nur erst durch solche Dressur einige Fertigkeit in französischer Floskelconversation erlangt, so übertragen sie diese todte Manier auf die Muttersprache und sprechen gefühl- und gedankenlos in deutschen Phrasen. Schickt man die Mädchen in Mädchen-Institute, so fallen sie gewöhnlich auch hier in die Hände von Französinnen wie sie oben geschildert wurden. Aeltern, denen alles gering erscheint, verglichen mit der Fertigkeit im Französisch sprechen, solche schicken ihre Kinder in französische oder schweizer Erziehungsinstitute, wo sie nur französich hören und selbst sprechen müssen. So werden sie in der Fremde, wie oft! dem Vaterhause und dem Vaterlande ganz entfremdet.

Diese unnatürliche Ueberschätzung des Französischen hat leider an der Art, wie man es mit dem Deutschen treibt, nichts weniger als ein Gegengewicht. Es ist hier nicht vom ersten Lesen- und Schreiben-Lernen die Rede, sondern vom weitern Verfolg des deutschen Sprachunterrichts, welcher meist ebenso verkehrt ist als der französische, jedoch auf völlig entgegengesetzte Weise. Wurden die Mädchen dressiert, sich ohne Sinn und Verstand französische Redensarten anzueignen, so verlangt dagegen der Lehrer des Deutschen: sie sollen alles und jedes, was sie lesen, verstehen — ja sie sollen es mehr als verstehen, sie sollen sich auch dieses ihres Verstehens bewußt sein. Um das zu erreichen wird ihnen Alles, was sie lesen, lang und breit erklärt, sie müssen auch was sie beim Lesen empfunden und gedacht zu Papier bringen, und plagen sich zum Erbarmen, Empfindungen und Gedanken in sich zu erzeugen, um sie aufschreiben zu können.

Solcher Unterricht ist geeignet, weibliche Literaten zu bilden, das ist eine Schule des herzlosesten, unwahrsten Heuchelns. Dazu trägt auch bei die Anweisung, gefühlvoll zu lesen, welche ganz jener Anweisung, gefühlvoll Klavier zu spielen, entspricht. Wie bei diesem bringt man beim Lesen das forte und piano theils durch unzählige mündliche Regeln, theils dadurch bei, daß man die verschiedenen Abstufungen durch mehr oder minder großen Druck angiebt. So fand ich Gellerts: Wie groß ist des Allmächtigen Güte mit Schrift von vierfacher Größe also gedruckt:

Wie groß ist des Allmächtigen Güte,
Ist der ein Mensch den sie nicht rührt,
Der mit verhärtetem Gemüthe
Den Dank erstickt, der ihm gebührt?
Nein, seine Liebe zu ermessen
Sei ewig meine größte Pflicht,
Der Herr hat Mein noch nie vergessen,
Vergiß mein Herz auch seiner nicht.[1]

Hölzerne Lehrer meinen: mit Druckern lesen das sei mit Ausdruck lesen. Einen schlichten natürlichen Menschen widert es an, wenn er ein Mädchen mit solchem Scheinaffekt declamiren hört, besonders wenn sie es wie oft! versieht und den Accent am falschen Orte anbringt, wodurch sie das ganz Gedankenlose ihrer Kunst verräth.

Man hört oft den Ausspruch Büffon's: le style c'est l'homme; unsere gewöhnliche Stylbildung kann aber gewiß nicht als Menschenbildung gelten. Welche Themata gibt man nicht den armen Mädchen zu schriftlichen Arbeiten! Sie sollen z. B. Briefe schreiben, in denen sie den Todesfall des Vaters oder Bruders, oder auch die Geburt einer Schwester anzeigen, und sich dabei in die bestimmte Lage hineinversetzen (!), sie sollen Abhandlungen schreiben über den Nutzen der Wissenschaften, die Trefflichkeit der Tugend rc. rc. Nichts ist langweiliger, als Briefe so geschulter Mädchen zu lesen, die zuerst mit Mühe concipiert, dann ins Reine geschrieben wurden. Es steht aber nichts in solchen Briefen, als etwa Redensarten, in denen sich die Briefstellerin mit erheuchelter Bescheidenheit entschuldigt, daß sie nicht so die Gabe des Briefschreibens habe, wie die Freundin, an welche sie schreibe, daß es ihr zudem an Zeit gefehlt rc. rc. Dergleichen füllt den ganzen Brief. Ist man mit Lesen fertig und frägt: was ist der langen Rede kurzer Sinn? — so weiß man keine Antwort. Wie anders, wenn ein schlichtes, nie so verkehrt geschultes Mädchen ihrer Freundin ohne sich viel zu besinnen in einem Briefe einfach erzählt, welche Menschen sie gesehen, welche Lustreisen gemacht, welche Bücher gelesen — und was sie sonst Alles erlebt. Es ist eine Freude solche frische Briefe zu lesen, in denen poetischer Sinn und gesunder Mutterwitz frei sich bewegen, von keinem Schulzwang beengt und verkümmert.

Wir sind hiemit bei weitem noch nicht zu Ende mit allen Ingredienzen der Schulbildung unserer Mädchen. — Man lese nur das erste beste Einladungs-Programm zu einem Mädchenexamen, welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten! Richtig gelehrt wäre manches sehr löblich, verkehrt behandelt wird es ganz verwerflich. So z. B. die Naturgeschichte. Wer hat nicht Freude daran, wenn ein Mädchen Blumen liebt, mit Sorgfalt sie täglich begießt, in die Sonne

1) Rhein. Blätter 1835 Jan. bis Juni S. 354.
2) „Verdirb du dir deine Zeit nicht mit dem Hineinversetzen" sagt Claudius.

stellt, kurz sie mit einer Liebe pflegt, wie der gewissenhafteste verständigste Gärtner. Wie aber, wenn 9—10jährige Kinder anstatt sich ungestört kindlich an den Farben und dem Geruch einer Blume zu freuen, vom Lehrer genöthigt werden, die Theile derselben wohl zu unterscheiden und richtig zu benennen, als: den „Wurzelstock, Wurzelzäsern, Blattstiel, Blattscheibe, und an der Blattscheibe: Ober- und Unterfläche, Rand und Grund und Spitzen, Adern und Mittelader!“ Wenn der Lehrer über die Viola odorata mit ihnen eine Unterhaltung ausspinnt, die etwa 8 gedruckte Seiten befaßt!! Als ließe Gott nur die Blumen wachsen, damit Lehrer sie zu ihren eben so eiteln als albernen pädagogischen Experimenten brauchen könnten. Das Lebendigste und Schönste, wenn die Hand eitler Pedanten es anrührt, verwelkt und erstirbt. —

Da den Mädchen so vielerlei und meist mit pedantischer Weitläuftigkeit und Scheingründlichkeit gelehrt wird, so läßt sich denken, daß wenig oder keine Zeit zum thätigen Eingreifen in die Haushaltung übrig bleibt. Ich habe Mädchen gekannt, welche bis in die Nacht hinein an Schulaufgaben arbeiteten. Wie übel daran sind junge angehende Hausfrauen, die nichts gelernt und geübt, was sie in ihrem neuen Berufe wissen und üben sollen. Die Küche z. B. ist ganz in der Hand der Köchin, auch der ungeschicktesten. Die junge Frau, statt diese, wenn es Noth thut, belehren zu können, ist vielmehr genöthigt, ihr ängstlich die Kunst abzusehen, stets besorgt, sich keine Blöße zu geben.

Man sucht wohl dem Uebelstande abzuhelfen, indem man die Tochter auf eine Zeit bei einem Koch oder bei einer Gastwirthin in die Lehre thut. Abgesehen davon, daß sie hier meist in eine bedenkliche Umgebung kommt, so lernt sie auch in solcher Küche und Küchenwirthschaft gar nicht die Art, wie sie später im eigenen Hause das Kochen üben muß; so manches, was sie dagegen lernt, wird sie in ihrer kleinen Haushaltung nie anzuwenden Gelegenheit haben.

Wie die Muße von den Töchtern solcher Familien verwendet werde, berührte ich schon. Gesellschaften, Bälle, Theater nehmen viel Zeit weg; die Langeweile im Hause suchen sie durch Romanenlesen zu tödten. Es ist schwer zu sagen, ob Gesellschaften, ob Bälle, ob Theater oder Romanenlesen auf die Mädchen den übelsten Einfluß übe.[1] Von den Bällen sprach ich. Den Theaterbesuch erlauben die Aeltern ohne alle Berücksichtigung des sittlichen und Kunstwerths der Stücke. Eines der verwerflichsten Kotzebueschen Schauspiele, in welchem sich alle 5 Acte hindurch Eine durchgeführte Zweideutigkeit zog, dieß gehörte zur Zeit in Breslau zu dem beliebtesten und von Jung und Alt besuchtesten. Und wenn nun solche zweideutige Stücke von zweideutigen Schauspielern mit Virtuosität gegeben werden, wenn das Laster auf dem Theater liebenswürdig, die Tugend langweilig und dumm erscheint, so ist das eine saubere Schule für Mädchen.

1) Man vergleiche oben S. 327—329.

Am verderblichsten wirkt vielleicht doch das heillose Lesen von Romanen aller Art, wie sie den Mädchen eben in die Hände fallen. Ein krankhafter Heißhunger ergreift sie; sie lesen und lesen, ohne durch das, was sie geistig verschlingen, irgend gesättigt und gestärkt zu werden. Im Gegentheil, es ist ihnen Gift. Verirrt sich zufällig ein klassisches Werk unter ihre Leihbibliotheks-Scharteken, so merken sie es nicht. Eine Romanenleserin gefragt: ob sie Goethes Iphigenie gelesen, antwortete: ich glaube. —

Die liebevollste, thätigste Geistesgegenwart der Mädchen wird durch solch Lesen vernichtet, da es zu einer steten Geistesabwesenheit führt, die sie völlig unfähig macht, besonnen und geschickt ihre häuslichen Pflichten zu erfüllen und ein schlichtes, gottgefälliges Leben zu führen. Ernste, heilige Gedanken finden keine Stelle in einem solchen verlesenen Mädchen, wie könnten sie auch mit frivolen Liebesgeschichten und verkehrten, gemeinen, fantastischen Liebesidealen ungestört zusammen wohnen?

Doch es ist Zeit, daß wir uns von der nur zu gewöhnlichen heil- und hoffnungslosen Mädchenerziehung und all ihren Irrwegen wegwenden und den rechten Weg zu finden suchen. —

III. Die Ehe. Aelternpflichten bei Erziehung der Kinder.

Wenn uns Luther auf die Familien verwies, als auf die Quellen des Segens oder Unsegens der Völker; so fragen wir weiter nach den Quellen des Segens oder Unsegens in den Familien.

Diese werden durch die Ehe gegründet. So viele Ehen geschlossen werden, so viele verschiedenartige Anfänge haben sie. Wenn geheiligte Liebe die Einen zusammenführt und es von ihnen heißt: ihre Ehe sei im Himmel geschlossen, so können wir hinuntersteigen tief bis zu den Ehen, welche die unreinste Lust oder der kälteste berechnende Geiz schließt.

Ein geheiligter Anfang verspricht eine geheiligte, gesegnete Ehe in treuer Liebe bis ins Alter; ist aber die Quelle unrein, so ist auch das eheliche Familienleben meist auf lebenslang verunreinigt und segenslos. — Wir sahen im Vorigen, welche gemeine Ansichten über die Ehe selbst in den höhern Ständen nur zu gewöhnlich sind — wir lernten das in diesen Ehen herrschende Verderben kennen. —

Betrachten wir nun, welche Pflichten in einer gottgefälligen Ehe dem Manne, welche der Frau in Bezug auf die Erziehung der Kinder obliegen. —

Ich verwies oben auf Pestalozzis Lienhard und Gertrud, auf dieß so lebendige, schöne Bild eines geheiligten Familienlebens. Man muß Gertrud liebgewinnen und hochachten, wie sie voll treuer Liebe gegen ihren Mann, gegen

ihre Kinder, gegen Arme und Verwahrloste in der Gemeinde ist, und dabei so verständig, so entschlossen thätig für alle.

Nur eins höre ich tadeln, selbst von Frauen, nämlich solchen, die wohl wissen, was zu ihrem Frieden dient. Es ist der Lienhard, sagen sie ein herzensguter Mann, auch fleißig in seinem Berufe, aber schwach, oft taktlos und leicht zu verführen. Das ist kein Hausvater, an ihm hat seine Frau keinen Halt, im Gegentheil, sie muß ihn unter ihre Obhut und Leitung nehmen, und oft gut machen, was er versieht. Wäre er nur als Hausvater das, was Gertrud als Hausmutter ist! besonders in Bezug auf Erziehung der Kinder. —

Diese treffende Einrede führt uns aufs Natürlichste zur Betrachtung, was dem Hausvater und was der Hausmutter in Beziehung auf die Töchtererziehung obliege.

Mancher dürfte glauben: diese Erziehung falle der Mutter ganz anheim, der Vater könne hier kaum eingreifen. So scheint es — aber es scheint nur so. — Der Mann, welcher mit heiligem Ernst die Ehe schließt, er muß doch einigermaßen wissen, was er thut, eine Art Begriff und Ideal der Ehe haben. Er wird an die Pflichten denken, die ihm fortan obliegen werden, gegen die Frau und gegen die Kinder — falls ihm Gott Kinder schenkt. Liebe und Gewissenhaftigkeit werden ihn treiben, an die Kindererziehung zu denken, an das Ziel derselben und den Weg zum Ziele. Mit jedem Jahre und mit jedem Kinde, das Gott schenkt, wird ihm seine pädagogische Aufgabe klarer werden, sein Geschick, sie zu lösen, wachsen. Eine verständige, demüthige Frau hat an einem solchen Manne einen Halt und wird gern von ihm lernen; dagegen wird der verständige Mann, welcher weiß, was er kann und soll, die Ausführung der Mädchenerziehung bis ins Einzelne gewiß der Frau getrost anvertrauen. Auch beim besten Willen wäre er ja nicht im Stande, dieß Detail über sich zu nehmen. Es verlangt das einmal mehr Zeit, als er bei seinem bürgerlichen Berufe in der Regel erübrigen kann, vor Allem aber verlangt es Gaben, die er nicht hat, welche aber den Frauen reichlich verliehen sind.

Was aber vom Hausvater bei Erziehung der Töchter mit Recht gefordert wird, das leistet Pestalozzis Lienhard gar nicht. Er läßt die Frau hierin ganz gewähren, sie denkt aber nicht daran, sich mit ihm über die Erziehung der Kinder zu berathen. Kurz, sie hat in dieser Hinsicht die doppelte Rolle des Hausvaters und der Hausmutter.

Damit soll gewiß nicht in Abrede gestellt werden, daß man das, was der Frau bei der Erziehung, selbst der Knaben, obliegt, nicht hoch genug anschlagen könne. Die tüchtigsten Pädagogen sind darüber einverstanden. —

So sagt Fenelon in seinem trefflichen Buche über Erziehung der Mädchen: „Haben die Frauen nicht Pflichten, welche Fundamente des ganzen Lebens sind? Sind sie es nicht, welche die Familien verderben oder erhalten? Sie üben den wichtigsten Einfluß auf die guten und bösen Sitten fast aller Welt. Eine ver-

ständige, fleißige, tiefreligiöse Frau ist die Seele eines ganzen, großen Hauses, sie ordnet es in Bezug auf zeitliche und Heilsgüter."

Dann zeigt Fenelon näher, wie die Frau zum Segen oder zum Verderben ihres Mannes und ihrer Kinder wirken könne, weshalb ihre Thätigkeit für das allgemeine Wohl kaum minder wichtig sei, als die der Männer.

Luther sagte, fromme Familien begründen das Glück der Völker, Fenelon und Pestalozzi fügen hinzu: und fromme Frauen begründen vorzugsweise das Glück der Familien. Haben sie auch keinen unmittelbaren Einfluß auf Staat und Kirche, so haben sie doch den bedeutenden mittelbaren durch ihren Einfluß auf die Erziehung nicht bloß der Töchter, sondern auch der Söhne.

Was die bedeutendsten Männer, was z. B. die Gracchen, der h. Augustin und wie viele andere ihren Müttern verdankten, ist aller Welt bekannt. Und wie viel still verborgenes, mütterliches Verdienst um die Erziehung der Söhne ist nur Gott bekannt! Unzählige Männer haben zeitlebens das Andenken ihrer lieben Mütter, welche sie mit aller Treue von früh auf zum Guten anhielten, dankbar gesegnet.

Ist aber der Einfluß der Mütter auf die Erziehung der Knaben so groß, obgleich der Vater, die Lehrer, Mitschüler und so viele andere auf diese Erziehung einwirken, wie viel größer muß ihr Einfluß auf die Erziehung der Mädchen sein, da sie fast ganz den mütterlichen Händen anvertraut ist.

In Erwägung dieses Einflusses hat man in neuester Zeit Anstalten gemacht, die Mädchen eigens zu Erzieherinnen zu bilden; es ist selbst die Rede, man solle zu dem Ende Seminare für Mädchen stiften. Der Seminarinspektor, seine Frau und Kinder sind bestimmt, eine Normalfamilie vorzustellen, an und in welcher die Seminaristinnen sich heranbilden sollen; vorzüglich ist es aber darauf abgesehen, ihnen alles Mögliche in streng bestimmten Stunden zu lehren.

Ein schlichter Mensch fühlt sogleich das Unnatürliche dieses Plans. Mädchen gehören ihrer Familie an, das Familienleben ist ihre Schule, ihr Normalvater ist ihr eigener Vater und ihre Normalmutter ist die eigene Mutter — so ist Gottes Ordnung. Wenn die ältere Schwester der Mutter in der Haushaltung bei Erziehung der jüngern Kinder u. s. w. beisteht, so lernt sie aufs Einfachste und Natürlichste, was ihr einst als Hausfrau Noth thut, ohne daß sie pedantisch und roh auf ihre künftigen etwaigen Mutterpflichten hingewiesen und zuletzt doch nur zur Gouvernante abgerichtet wird. Denn einzig Gouvernanten könnten aus einem solchen Seminar hervorgehen, steife Gouvernanten, welche dem Mann ein Erziehungssystem zur Mitgift brächten und vermeinten: sie allein verständen sich aufs Erziehen, da sie es zunftmäßig gelernt, der Mann habe, da er keine solche Schule durchgemacht, nichts drein zu reden, weil er eben nichts von der Sache verstehe. —

IV. Wie den Mängeln des Familienlebens und der Mädchenerziehung abzuhelfen sei. Einleitung.

„Nichts ist so vernachlässigt, als die Erziehung der Mädchen"; mit diesen Worten begann Fenelon sein Buch über Mädchenerziehung. Vielleicht schriebe er jetzt nicht: „vernachlässigt," sondern: „verschroben und verkehrt." Das sahen wir. — Wie ist dem aber abzuhelfen? tadeln ist leicht, besser machen schwer, doppelt schwer, wenn man kaum weiß, wie es anzugreifen, wo nur anzufangen ist. Dennoch sollen wir nicht verzweifelnd die Arme sinken lassen.

Bewahren wir vor Allem den Glauben, daß Gott mütterliche Liebe in jedes Mutterherz gepflanzt, und daß die Mütter in der Regel wohl gerne das Rechte für ihre Kinder thäten, wenn sie nur gewiß wüßten, was das Rechte sei. — Thun sie aber, wie wir sahen, das Verkehrteste, thun sie es selbst mit Aufopferung, so geschieht es vorzüglich, weil sie dieß Verkehrte für das Rechte, für etwas halten, das ihren Töchtern zum Heil gereicht. Wähnt z. B. die Mutter, das größte Unglück, was einem Mädchen widerfahren könne, sei: unverheirathet zu bleiben, so greift sie freilich selbst zu den thörichtsten Mitteln, solch Unglück abzuwenden. Könnte man sie überzeugen: unverheirathet zu bleiben sei keineswegs immer ein Unglück, und gewiß keines, das nicht weit überwogen werde durch das Elend heilloser Ehen, von denen oben die Rede war, könnte man sie überzeugen, daß gute Männer in der Regel sich nicht da finden ließen, wo sie von ihr gesucht würden — in weltlichen Gesellschaften und auf Bällen — sollte sie dann doch auf ihrem Irrwege bleiben, und nicht von mütterlicher Liebe getrieben den rechten Weg suchen?

Wohlgesinnte Mütter werden sagen: mit der Schilderung der so gewöhnlichen verkehrten Erziehung ist uns nicht geholfen, wenn wir auch schmerzlich genöthigt sind, die Wahrheit dieser Schilderung anzuerkennen. Wir wollen wissen: wie wir uns aus dem Strom der bösen Gewohnheit retten und unsere Kinder verständig und christlich erziehen sollen.

Auch mit ganz allgemeinen Erziehungsprincipien ist uns nicht geholfen; wir können von ihrer Wahrheit überzeugt sein, sollen wir aber nach ihnen handeln, da fühl'en wir erst, welche weite Kluft Rath von That trennt. Nach Gedachtem handeln ist unbequem, sagt Goethe; es ist mehr als das; an Unbequemlichkeiten wären wir schon gewöhnt, die sollten unserem guten Willen nicht hinderlich sein. Aber abstrakte pädagogische Regeln genügen einmal nicht, so wenig, als wenn uns ein Mathematiker ein paar algebraische Formeln gäbe und meinte: wir seien dadurch hinlänglich ausgerüstet, um unsern Mädchen alles mögliche Rechnen fürs Haus beizubringen.

Wir haben es bei den Kindern mit dem kleinen und kleinsten Dienst zu thun, und wollen Rath, wie wir es dabei anzugreifen haben, wollen Rath über Dinge, welche die Männer verächtlich Minutien nennen, Kleinigkeiten.

Und wie Großes ist in so vielen dieser Kleinigkeiten verborgen und schlummert in ihnen, als in Samenkörnern, die sich erst in spätern Jahren entwickeln.

Von der Richtigkeit dieser mütterlichen Einwürfe überzeugt, werde ich im Folgenden so manche Einzelheiten berühren, die ich selbst erst kennen lernte, indem ich die pädagogische Thätigkeit von Frauen im Kreise ihrer Kinder beobachtete und mich von ihnen belehren ließ.

Ich habe früher in zwei Kapiteln[1] über „die erste Kindheit" und den „Religionsunterricht" gesprochen. Berührte ich hier gleich auch Einzelnes, so geschah es doch mit zu geringer Berücksichtigung, wie im täglichen Leben so manches, was ich gerathen, ausgeführt werden könne. Jener oben ausgesprochene Tadel würde daher mich selbst treffen, wenn ich nicht im Folgenden das Mangelnde nachzuholen versuchte.

V. Religiös-sittliche Bildung.

1. Was dem Confirmationsunterricht vorangehe.

Den Eltern liegt die heilige Pflege des Samenkorns der Wiedergeburt ob. Die Mutter bete für das Kind, und lehre es so früh als möglich selbst beten, damit ihm dieß zweite Natur werde. Unsere alten Morgen- und Abendlieder enthalten Verse, welche ganz geeignet sind, von den Kindern gebetet zu werden. Einen solchen kurzen Gebetvers lehre die Mutter dem Kinde, sobald es nur zu sprechen anfängt, es sage denselben mit gefaltenen Händchen Sylbe für Sylbe nach, z. B. Ach, lieber Jesus, mach mich fromm, daß ich zu dir in den Himmel komm. Später gewöhne man es, mit gefaltenen Händchen ohne Vorsprechen zu beten.

Die Mutter erzähle ihm kleine biblische Geschichten, vor Allem vom Christkinde. Nach dem dritten Jahre kann sie ihm auch schon Luthers kleinen Katechismus ins Gedächtnis pflanzen, jedoch nur in sehr kleinen Abschnitten und ohne die Erklärungen, welche, nach Luthers eigener Vorschrift, erst von 7—10-jährigen Kindern gelernt werden sollen. Zugleich mag das Kind nur kurze Bibelsprüche und Verse aus geistlichen Liedern auswendig lernen, besonders aus Weihnachtsliedern. Oft kommen dann die Kinder bei Tage zur Mutter und lassen sich von ihr Sprüche und Verse wiederholen; auch finden sich wohl sonst Gelegenheiten, an das Gelernte zu erinnern und kurze, treffende Nutzanwendungen zu machen, die sich aber nicht in lange Predigten verlaufen dürfen. Eine gute Bilderbibel veranschaulicht die Erzählungen der Mutter, ältern Ge-

1) S. oben, Seite 1 und 29 f. Die genannten zwei Kapitel und weiter unten die „Schlußbetrachtungen" setze ich bei dem, was ich im Folgenden über religiös-sittliche Bildung und Unterricht sage, voraus, besonders das letztere Kapitel.

schwistern macht es große Freude, mit den jüngern solche biblische Bilder zu besehen und ihnen den Inhalt derselben zu erzählen.[1]

Je kürzer und einfacher das Gebet ist, welches die Mutter täglich vom Kinde früh und Abends in seinem Bettchen beten läßt, desto mehr wird sich das Kind angetrieben fühlen, hernach für sich allein seine eigenen kleinen Angelegenheiten anzubringen. Es wird Gott Abends danken für alles Gute, was er ihm an dem Tage geschenkt hat, wird für Aeltern, Geschwister beten und, wenn es bei Tage ungehorsam gewesen, wird es Gott herzlich bitten, ihm zu vergeben. —

So unscheinbar diese kindlichen christlichen Anfänge sind, so liegen in ihnen doch lebendige Keime des spätern christlichen Lebens. Es sind die Keime inniger Liebe und zweifellosen Vertrauens gegen Gott, Keime demüthiger Sündenerkenntnis und herzlicher Dankbarkeit gegen ihn, der starb, auf daß wir Frieden hätten, Keime der Liebe gegen alle Menschen. Das Christenthum wird so den Kindern zur zweiten Natur und eben dadurch so fest gewurzelt, daß es sich späterhin nicht von jedem Winde entwurzeln läßt.

Daß nur in christlichen Familien eine christliche Erziehung möglich sei, versteht sich von selbst; aber auch christliche Eltern mögen ja wachen, daß ihr Leben mit den Lehren harmoniere, welche sie den Kindern geben, sonst werden diese auf bedenkliche Weise irre und zweifelhaft. — Selbst ernste Christen gerathen leicht auf mancherlei Irrwege, besonders solche, die zu einem falschen Pietismus hinneigen. Dahin gehört: allzu häufiges und allzu weitschweifiges Ermahnen der Kinder, allzu lange Andachtsübungen, Dringen auf Aeußerungen frommer Gefühle, immer wiederkehrende, langweilende, pietistische Reden. Dahin möchte ich es selbst rechnen, daß man die Kinder allzu früh mit in die Kirche nimmt.[2] Die gewöhnlichen Predigten sind für Kinder zu lang und zu unverständlich, weshalb auch schon ein besonderer, kurzer, der Kinderverfassung angemessener Gottesdienst für Kinder verlangt worden ist. Wie leicht artet aber ein solcher in einen süßlichen, geziert kindlichen, voll abgenutzter pietistischer Redensarten aus! In den Religionsstunden versieht man es auch vielfach. Sie ermüden durch ihre Länge, besonders aber durch allzu abstractes Dogmatisieren. Der Lehrer gibt auch wohl den Schülerinnen Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten über religiöse Gegenstände, welche ihre Fassungskraft weit übersteigen, und in Gebiete führen, in welchen sie gar nicht zu Hause sind, ja nicht sein sollen. In einer Zeit, da die reflectierende Theologie, das sogenannte christliche Bewußtsein, bei so vielen Geistlichen Alles gilt, in einer solchen Zeit fahren die armen Mädchen übel. Sie sollten in christlicher Einfalt und bei einem zweifellosen, tief gewurzelten, schlichten Glauben aufwachsen und zeitlebens solche Kinder bleiben, wie Christus sie für das Reich Gottes verlangt. Dogmatische Erörte-

1) Vgl. das S. 29. 30. über Bilderbibeln Gesagte.

2) Vgl. oben, S. 42.

rungen, denen sie meist nicht folgen können, verwirren sie nur und machen sie am Glauben irre.

Wenn bei solchem Unterricht der Verstand auf unverständige Weise angespannt und überspannt wird, so ist eine Uebertreibung entgegengesetzter Art noch bedenklicher. Ich meine jene, welcher sich sentimentale Religionslehrer schuldig machen, wenn sie, statt ihren Schülerinnen schlicht und ernst den Heilsweg zu zeigen, nur alles aufbieten, sie momentan zu rühren. Momentan sage ich, denn der überspannten Rührung folgt meist allzu bald abgespannte Gleichgültigkeit. Und nur zu oft fügt der Lehrer, in der Freude, daß ihm das Rühren gelungen, noch ein Lob der Gerührten hinzu, wie sie ein so empfängliches, reines Gemüth habe u. s. w. Die Rührung schwindet, nicht aber die unselige Eitelkeit, welche die Arme durch solch Lob aus dem Religionsunterricht davon trägt.

Wachsen Mädchen im elterlichen Hause bei der Bibel, dem kleinen Katechismus und alten geistlichen Liedern im christlichen Elemente auf, sind sie dadurch für den Confirmationsunterricht völlig vorbereitet.

2. Todesfurcht.

Ein Segen der frühen christlichen Erziehung ist, daß keine Todesfurcht in den Herzen der Kinder Raum gewinnen kann. Diesen Segen verhindern aber thörichte Eltern, wenn sie in Gegenwart der Kinder vom Tode als von etwas Schrecklichem sprechen, wovor sich jeder fürchten müsse; oder gar bei Gelegenheiten sagen: Das thue ja nicht, sonst mußt du sterben.

Sagt man den Kindern, auch wenn die Liebsten sterben: sie sind nun beim lieben Gott, sie sind selig, lehrt man sie schon früh die hierauf bezüglichen biblischen Sprüche und die schönen tröstlichen Verse aus unsern alten Kichenliedern, so werden sie alle Thränen, die sie vergießen sehn, nur auf das schmerzliche Vermissen der geliebten Seligen beziehen. Sie werden, wenn es weichmüthige Kinder sind, auch mit weinen. Weinen sie nicht, so sehe man aber darin nicht ein Zeichen der Hartherzigkeit, noch weniger schelte man sie wegen der scheinbaren Gleichgültigkeit; dadurch können Eltern leicht ihre Kinder zur Heuchelei verleiten.

Kinder, denen man von früh an aus der heiligen Schrift gelehrt hat: durch den Tod gelange man in den Himmel zum Heiland, werden durch ihren getrosten, festen Glauben die lieblichsten Tröster für die gebeugten Eltern beim Sterben Geliebter sein.

3. Erweckung von Neid und Habsucht in Kindern.

Ich erwähnte schon Hufelands Buch:[1] „guter Rath an Mütter über die physische Behandlung kleiner Kinder,“ ein Buch, das jede Mutter lesen und

1) S. oben S. 2.

beherzigen, ja nach Jean Pauls Rath vor der Geburt ihres ersten Kindes auswendig lernen sollte. Hier bemerkt Hufeland: man wolle immer nicht glauben, daß der Genuß freier Luft und vieles andere, was er räth in der allerersten Lebenszeit mit kleinen Kindern vorzunehmen, für sie, die noch nichts davon zu merken scheinen, wichtig sein könne und doch sei dieß gerade die Zeit, wo nothwendig der Grund zu einem gesunden körperlichen Dasein des Kindes gelegt werden müsse. — Eben so wichtig und grundlegend, wie für den Körper die physische Behandlung in diesem frühen Lebenszeitraum, ist es die sittliche Behandlung für die Seele. Das Kind nimmt Eindrücke für das ganze Leben auf, noch ehe wir oft denken, daß überhaupt etwas Eindruck auf dasselbe macht. Wenn die Gebrechen der Seele, sagt Jean Paul, die den Kindern in den ersten Lebensjahren durch falsche Behandlung zugefügt werden, eben so sichtbar wären, als Beinbrüche, krumme Glieder, und andere leibliche Verletzungen, welchen gräßlichen Anblick würde dann unsere junge Nachkommenschaft gewähren! — Ich will einige Beispiele von jener falschen Behandlung geben.

So hört man oft zu ganz kleinen Kindern sagen, indem ihnen die Suppe gegeben wird: Iß doch, iß, sonst bekommt es die Schwester; oder auch: Wart, wenn du nicht gleich issest, so esse ich es auf. Erhält das Kind ein Spielzeug oder Kleidungsstück, so sagt man ihm: das gehört dir ganz allein, das darf das Brüderchen nicht haben; sieh, die andern Kinder haben nicht so etwas Schönes, nur du ganz allein. Wie oft erlebte ichs, daß Mütter eine solche Behandlung ganz gleichgültig ansahen und duldeten, ja selbst ausübten, es gieng mir sehr zu Herzen. Mißgunst und Eigennutz werden auf diese Art in den Kindern gepflanzt und gepflegt, ehe sie nur noch die Süßigkeit des Gebens, des Mittheilens empfunden haben. Man lasse doch von früh auf andere Kinder herumstehn, wenn das Kleine zu essen bekommt, und gebe diesen dann und wann ein Löffelchen; sie werden nicht ermangeln, ihre Freude zu bezeugen. Oder wenn kein anderes Kind da ist, nehme diejenige, welche dem Kind die Suppe gibt, von Zeit zu Zeit selbst einen Löffel und lobe dann die gute Suppe, die sie vom Kinde bekommen. So gewöhnt sich dieses in frühester Zeit schon daran, auch an andere zu denken, nicht bloß an sich. Erhält das Kind Blumen oder irgend ein Spielzeug, das sich theilen läßt, ohne daß es durch das Theilen unbrauchbar wird, so gewöhne man es gleich von Anfang, andern davon abzugeben. Ist es eine untheilbare Sache, dann veranlasse man das Kind, sie abwechselnd auch einem andern Kinde zum Spielen zu geben. Fast jedes Kind wird, so gewöhnt, selbst verlangen, andern Kindern mitzutheilen.

Sehr gefährlich ist es, auf irgend eine Art die Eifersucht in kleinen Kindern zu erregen, und doch geschieht es so oft. Ich sah nicht nur unverständige Wärterinnen, sondern Mütter, ja sogar Väter, fremde Kinder so lange liebkosen, bis das eigene darüber in Zorn und Weinen gerieth. Dann sagen sie: seht, wie mich das Kind liebt.

4. Geschwisterliebe.

Diese scheint so natürlich, so angeboren, und dennoch findet man in gar vielen Familien Kinder, welche sich durchaus nicht miteinander vertragen, unter denen des Zankens kein Ende ist.

Wir gehören gewiß nicht zu denen, welche mit Rousseau alle Fehler und Sünden der Kinder auf Rechnung ihrer Eltern und Lehrer setzen, hinsichtlich jener Unverträglichkeit dürften sie aber öfters große Schuld tragen.

Wie viele, ja wohl die meisten geschwisterlichen Zänkereien betreffen das Mein und Dein. Wie oft hört man: das gehört mir — nein mir; sie hat meine Puppe genommen, 2c. Die egoistische Behauptung des Besitzes artet in wahrhaft giftigen Neid aus, in Zank, Schimpfreden und Schlägereien. Tragen nicht Eltern und Erwachsene mehr oder minder die Schuld, wenn die Selbstsucht der Kinder zuletzt in dem Grade ausartet? Haben wir nicht gesehen, wie sie selbst Neid und Habsucht in den Kindern erwecken?[1]

Ein zweites, was die Geschwisterliebe trübt, verschulden entschieden die Eltern, wenn sie nämlich das eine Kind bevorzugen und verziehen, während sie das andere hintansetzen und strenger behandeln. Dieß erzeugt im hintangesetzten Kinde eine tiefe Herzenskränkung und Neid und Widerwillen gegen das bevorzugte und begünstigte. Oft sind es geistig oder leiblich minder begabte, welche so von den Eltern zurückgesetzt werden, während sie sich gerade solcher mit verdoppelter Treue annehmen sollten; dagegen sind sie häufig in ihre schönen Kinder aufs Thörichtste verliebt. Nicht blos auf die hintangesetzten, sondern auch auf die bevorzugten Kinder hat dieß den verderblichsten Einfluß. —

Eine angeborene Geschwisterliebe wird niemand läugnen, obgleich sie sich nicht in dem Maaße findet, wie zwischen Eltern und Kindern. Leider ist es aber eben so wahr, daß Kinder den Egoismus mit auf die Welt bringen. Die Aufgabe der Erziehung, namentlich der Mutter ist nun: die böse Neigung zur Zwietracht so viel und so früh wie möglich auszurotten und den Keim der Geschwisterliebe zu pflegen und zu hegen. Sind wir doch so emsig bemüht, in unsern Blumenbeeten das Unkraut bei Zeiten auszujäten, ehe es wuchernd dem Wachsthum der edlen Pflanzen schadet. Die Mutter soll ebenso unter ihren Kindern Liebe und Eintracht um so mehr von früh an pflegen, Habsucht und Neid auszureuten streben, als auch dieß Pflanzen und Ausreuten späterhin mit jedem Tage schwieriger wird.

Es sei mir erlaubt auf einige Fehler aufmerksam zu machen, die in dieser Beziehung oft begangen werden.

Das erste Kind ist bis zur Geburt des zweiten Hauptgegenstand der mütterlichen Aufmerksamkeit. Kommt nun ein neues Kind und wird natürlich eben so

1) Vgl. S. 384.

sorgfältig behandelt, so fühlt sich das erste Kind leicht zurückgesetzt. Wie ist dem vorzubeugen? Freilich muß ein Kind vom ersten Lebenstage an seiner Mutter Hauptsorge sein, sie muß alles, was das Kind betrifft, bis in die kleinsten Einzelnheiten hinein für wichtig halten, und was sie dem Kinde nicht selbst thun kann, doch unter ihren Augen thun lassen. Höchst wünschenswerth ist es aber, daß das Kind selbst, so wenig als möglich, sich als einen wichtigen Gegenstand fühle. Wenn die Pflege und Wartung eben so still und unscheinbar als pünktlich und gewissenhaft ist, und das Kleine so früh wie möglich zu Zeiten sich selbst überlassen wird, sei es noch liegend in der Wiege oder sitzend am Boden; wenn man überhaupt die Bedürfnisse, deren das Kind sich schon bewußt ist, so sehr vereinfacht und sie so unmerklich als möglich befriedigt, dann wird es nicht leicht etwas von der ihm gewordenen Wartung vermissen, wenn nun für den neuen Ankömmling auch gesorgt werden muß.

Man mache die Geburt des Geschwisters für die schon vorhandenen Kinder zum höchsten Fest, mache ihnen recht oft die Freude, sie das Neugeborne sehn zu lassen. Auch vernachlässige man die alte, gute Sitte nicht, eine goldene Tüte mit allerhand kleinen Gaben für jedes der Kinder dem Neugebornen in die Wiege zu legen, und es von ihnen darin finden zu lassen. Bei der Taufe suche man sie ganz besonders zu erfreuen, so daß ihnen der heilige Tag in schöner Erinnerung bleibe.

Kann sich nun ein älteres Kind nie durch das Neugeborene vernachlässigt oder zurückgesetzt fühlen, so wird es gewiß in dem neuen Zuwachs der Familie lauter Freude und Glück sehn und das kleine Geschwister recht von Herzen lieben.

Ein anderer Fehler, den man zu vermeiden hat, ist der, daß man kleine Unvorsichtigkeiten des älteren Kindes, z. B. derbes Angreifen mit den Händchen oder dergleichen, zu schwer nimmt und meint, das Kind habe dem Kleinen etwas zu Leide thun wollen. Da hört man häufig Wärterinnen sagen: du böses Kind, du hast dem Schwesterchen weh gethan; wenn das arme Kind vielleicht aus Liebe das Kleine ein wenig gedrückt oder ihm in der einfältigen Meinung, es zu erfreun, etwas Spielzeug in die Wiege geworfen hatte. Solche Dinge müssen freilich verhindert, aber nicht unrecht ausgelegt werden. Man sage dem Kinde von Anfang an: Mit dem Brüderchen oder Schwesterchen mußt du recht leise umgehn und in dem Zimmer, wo die Mutter mit dem Kind ist, darfst du nicht schreien und nicht lärmen. Man bringe das Kind auch gleich hinaus, wenn es schreit, und lasse es stets eine Entbehrung darin sehen, wenn man es von der Wiege entfernt, dagegen sei es ihm eine Vergünstigung, in der Nähe des Kleinen sein zu dürfen.

Aeußerst schädlich ist es aber auch, wenn eine Wärterin, die am ersten Kinde hängt, zu diesem sagt: du bleibst doch mein Liebstes, du bist doch besser als das Kleine! Wenn auch solche Worte aus Anhänglichkeit und in der besten Meinung gesprochen werden, so darf man sie doch nicht gestatten, weil es beide

Kinder in einen Gegensatz bringt, der, so weit es irgend zu verhüten ist, nie in ihre Gedanken kommen darf.

Werden nun die Kinder groß genug, daß sie mit einander spielen, aber auch in Zwist gerathen können, so strafe man nie das eine um des andern willen, sondern stifte Frieden, halte beide mit wenig Worten an, sich zu vertragen, und bemerke scheinbar kaum, welches der beleidigte Theil ist, sondern lege das Gewicht auf den Unfrieden überhaupt. Es geschieht so leicht, daß man bei einer Untersuchung Einem oder dem Andern Unrecht thut, indem uns oft ganz kleine Anlässe zum Streit entgehn.

Indem nun die Strafe nie das eine Kind um des andern willen trifft, so wird man es am ersten erreichen, daß die Züchtigungen, die man dem einen Kinde zufügen muß, auch dem andern leid, daß beiden Freuden und Leiden gemeinsam sind.

So ließe sich noch vieles sagen; jedes Einzelne erscheint als Kleinigkeit, und doch arbeitet alles mit einander auf den so wichtigen Zweck hin, Friede und Eintracht unter Kindern zu erhalten.

Ich habe erfahren, daß in dem Alter von drei bis sechs Jahren, wo Kinder anfangen Bibelsprüche zu lernen, die Stelle des 133. Psalms — Siehe wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig beieinander wohnen, da verheißt der Herr Segen und Leben immer und ewiglich, — ganz besonders auf sie Eindruck macht. Oft genügt eine augenblickliche Hinweisung auf diese Worte der heiligen Schrift, ohne viele hinzugefügte Ermahnungen, um sie wegen eines Zankes zu beschämen.

In den ersten Jahren lernen kleine Knaben Sprüche und Lieder gemeinsam mit ihren Schwestern von der Mutter, und gehören der Kinderstube an, bis sie in das Schulalter treten. In dieser Zeit müssen alle mütterlichen Bemühungen, die Geschwister zur Einigkeit zu leiten, für Brüder und Schwestern völlig gemeinsam sein. Gelingt es nun einer liebevollen, festen und verständigen Mutter, zwischen Brüdern und Schwestern, so lange sie klein sind, Frieden und Liebe zu bewahren, dann wird dieser liebliche Friede und ein schönes Verhältnis auch späterhin zwischen ihnen fortdauern. Das Mädchen wird eine gewisse sorgliche Liebe gegen den Bruder haben, und der Knabe sich bald als Beschützer seiner Schwestern fühlen.

Diese mütterlichen Bestrebungen sollen nun unter der Leitung des Vaters stehn, dessen Einfluß die Seele und Triebfeder alles dessen sein muß, was eine rechte Mutter an ihren Kindern thut. Ist der Vater auch nicht im Stande, allen kleinen Einzelnheiten selbst zu folgen, so muß doch der Sinn, in dem alles geschieht, von ihm ausgehen.

5. Furchtsamkeit. Widerwillen.

Die Aeltern müssen auf das sorgfältigste es verhüten, daß ihre Kinder erschreckt, oder wie die Leute sagen: „zu fürchten gemacht" werden. Durch einen einzigen derartigen Scherz, etwa durch ein Erschrecken im Finstern, kann man nicht allein Schuld an einer Furchtsamkeit werden, die dem Kinde Jahre lang anhängt und später nur mit großer Mühe überwunden wird, sondern so etwas kann selbst bleibende Nervenschwäche nach sich ziehen.

Man drohe auch nie dem Kinde mit Thieren, sage ihm nicht, wie es so gewöhnlich ist: thust du das, so kommt der Hund und beißt dich, oder dergleichen. Auch mit dem Schornsteinfeger drohe man nicht; sein Anblick hat ohnehin etwas Abschreckendes für kleine Kinder. Man sage ihnen lieber: der Mann ist ein guter Mann und kann sich nur Sonntags waschen, dann wird er auch weiß. Ich habe noch bei jedem Kinde, dem man so die Bangigkeit ausredete, gesehn, daß es ganz freundlich dem Schornsteinfeger die Hand gab.

Die bei Mädchen so gewöhnliche Scheu vor Spinnen, Raupen, Mäusen, Fröschen ꝛc. kann durch sorgsame, verständige Aeltern schon sehr früh abgewöhnt werden, ohne daß man im geringsten der weiblichen Zartheit zu nahe träte.[1] Leider ist die Meinung, als zeige man dadurch, daß man vor allem Widerlichen erschrickt, aufschreit und heftigen Abscheu an den Tag legt, ein besonders feines Zartgefühl, eine Meinung, die selbst in die dienende Klasse häufig eingedrungen ist, welche wähnt, solch kränkliches Zartgefühl sei etwas Vornehmes. Es ist nöthig, daß die Gebildeten in Ueberwindung solcher Schwächen vorangehn.[2]

Sollte jemand diese Scheu vor jedem, den Sinnen widerwärtigen Anblick, für eine wohl zu duldende Kleinigkeit ansehn, der bedenke, daß sie mit etwas viel Wichtigerem genau zusammenhängt. Die nämlichen Mädchen, welche erklären, sie können keine Spinne anrühren, keine Maus sehn, ohne zu erschrecken und zu zittern, pflegen auch zu sagen, sie können keine offene Wunden sehn, keinem Aderlaß beiwohnen, überhaupt, wie der gemeine Ausdruck ist, „kein Blut sehn." Und doch ist es jeder wahren Hausmutter Pflicht, im Hause und in der Nachbarschaft alle Dienste einer barmherzigen Schwester zu verrichten, wenn es Noth thut, und unerschrocken, besonnen und geschickt hülfreiche Liebe zu üben.

1) Hier ist nur von unschädlichen Thieren die Rede. Der Widerwillen gegen Schlangen ist ein richtiger Instinkt, wenn er auch nicht fein genug ist, giftige Schlangen von nicht giftigen zu unterscheiden. In vielen Fällen hält kein natürlicher Widerwillen von gefährlichen Thieren zurück, die Kinder müssen gewarnt werden, sich nicht mit solchen, z. B. bösen Hunden abzugeben, sie selbst zu necken und zu plagen.

2) Vgl. den Wandsbecker Boten, Bd. 2, S. 68.

6. Grüßen. Bitten. Danken. Abbitten.

Man gewöhne die kleinen Kinder, so früh man kann, jedem, der in das Haus kommt, guten Tag zu sagen, und für alles, was ihnen gegeben wird, zu danken; halte sie auch an, um alles zu bitten, was sie zu haben wünschen. Hält man die Kinder nicht an zu bitten und zu danken, so meinen sie bald: es müsse ihnen alles gewährt werden, was ihnen nur in den Sinn kommt, sie seien die Befehlenden, denen die Erwachsenen zu gehorchen hätten. Dieß „bitte“ und „danke“ erhält in ihnen das Gefühl, daß sie von den Erwachsenen abhängig sind und diese ihnen aus Liebe, nicht aus Pflicht, etwas geben und thun. Es erzieht dieß zugleich die Kinder zu Bitte und Dank gegen Gott, der freilich „täglich Brot gibt, auch wohl ohne unsere Bitte“, und dennoch uns zu beten befiehlt. Kinder, die ihre Aeltern um nichts bitten, für nichts danken, dürften eben so an kein Tischgebet denken.

Daß unter diesem Grüßen, Bitten und Danken kein steifes Einlernen hergebrachter Höflichkeitsformeln gemeint sei, versteht sich von selbst. Die Kinder sollen Fremde nicht mit gezierter Artigkeit begrüßen, sondern so schlicht wie sie ihre Aeltern und nächsten Angehörigen grüßen. Man gestatte ihnen selbst das Du gegen alle Menschen, bis sie es heranwachsend ganz von selbst ablegen.

Man gewöhne auch die kleinen Kinder, wenn sie z. B. bös geschrieen, etwas im Zorn hingeworfen oder sonst ungezogen waren, deshalb abzubitten, wär's auch nur in den wenigen Worten: ich wills nimmer thun, sei mir wieder gut! Gewöhnt man die Kinder nicht von früh auf zu solchem Abbitten, so bewegt man sie später schwer dazu; ein starrköpfiges Trotzen beherrscht sie dann. Solche Trotzköpfe verschweigen auch, was sie Böses gethan, und sträuben sich hartnäckig, es einzugestehen, da Geständnisse wie Abbitten sie demüthigen, beschämen. Unterliegen dagegen einmal die Kinder, die man schon früh an das Abbitten gewöhnte, der Versuchung ein gethanes Unrecht zu verschweigen, so macht sie dieß Schweigen höchst unglücklich. Es leidet Davids Wort: „da ich es wollte verschweigen, verschmachteten meine Gebeine“ Anwendung auf sie, wenn auch im verjüngten Maßstabe der Jugend. Aber wie David wird das Kind auch wieder froh, wenn es bekannt hat und ihm vergeben ist. Wer so als Kind den Aeltern wahr und offen bekennt, der wird auch vor Gott bekennen und Frieden finden; wer aber von früh auf verstockt schweigt, weil er nicht gelernt, sich durch aufrichtiges Bekennen zu demüthigen, der wird keinen Frieden haben.

7. Wahrheit. Aufrichtigkeit.

Man dulde nie, daß kleinen Kindern, um sie zu irgend einer guten Gewöhnung zu bringen, schlimme Folgen oder angenehme Belohnungen ihres Thuns vorgespiegelt werden, die nicht in Erfüllung gehn, ja meist nicht gehn können.

Es gibt überhaupt hunderterlei kleine Lügen, die man den Kindern sagt und für ganz unschuldig hält; das sollte aber nie stattfinden. Je mehr man es den kleinen Mädchen vergönnt, sich an der bunten Märchenwelt zu freuen, je weniger man ihnen jemals eine schöne Dichtung zergliedert, oder sie irgend darauf aufmerksam macht, wie viel davon wahr sei oder nicht; desto genauer muß man es im täglichen Leben mit der Wahrheit nehmen. Wie soll auch das Kind den unbedingten, unerschütterlichen Glauben an das Wort der Aeltern bewahren, wenn es, sobald es älter wird, entdeckt, daß diese ihm über mehreres die Unwahrheit gesagt haben? Wird ihm dadurch nicht selbst der Glaube an das heilige Wort Gottes schwankend gemacht, da es dieses aus dem Munde der Aeltern kennt?

Wahrheit ist das feste Fundament aller sittlichen Erziehung. Gelingt es der Mutter, die Aufrichtigkeit der Tochter zu bewahren, so daß sie nichts vor ihr verbirgt, daß sie nicht Ruhe findet, bis die Mutter alles, auch ihre kleinen und größern Uebertretungen von ihr weiß, dann darf sie überhaupt auf einen glücklichen Erfolg der Erziehung hoffen. Ich weiß sehr wohl, daß das Gedeihen hier, wie in allem, von Gottes Segen abhängt, aber die Aeltern sind Gottes Mitarbeiter und sollen mit aufrichtiger, unablässiger Bemühung das Ihrige thun.

Sollte ich nun einige Mittel angeben, wodurch man Kinder vor dem Lügen bewahren kann, so wäre es vor Allem dieß, daß das Kind uns selbst immer wahr befinde. — Dann bestrafe man das Kind nicht für einen Schaden, den es zufällig angerichtet, für eine Vernachlässigung, die ihm (ohne vorsätzlichen Ungehorsam) begegnet, wenn es das Geschehene ganz aufrichtig und mit Bedauern eingesteht. Wie viele Mütter kennen an ihren Kindern kein größeres Vergehen als das Zerbrechen einer Tasse, das zufällige Einwerfen einer Fensterscheibe; dergleichen bestrafen sie aufs Strengste. Hat dann ein armes Kind solch ein Unglück, so verfällt es aus Furcht vor Schlägen auf Nothlügen, und versündigt sich nun wirklich, was die ungerechte Mutter zu verantworten hat.

Ist eine Mutter aber auf eine verständige Weise nachsichtig und ein Kind verheimlicht oder läugnet dennoch was es gethan, so muß es für das Lügen entschieden gestraft werden. Begegnet es einem sonst aufrichtigen Kinde einmal zu lügen, und die Mutter hat es gestraft, so zeige sie ihm bei der nächsten Gelegenheit, wo es seinen Fehler offen eingesteht, kein Mißtrauen, vielmehr desto größere Liebe. Sie lasse ihm, wie früher den Kummer darüber, daß es gelogen, so auch nun die herzliche Freude sehen, daß es wieder zur Wahrheit zurückgekehrt ist.

Man lehre die Kinder früh, daß „Lügen dem Menschen ein schändlich Ding ist." Für Lügen und directen absichtlichen Ungehorsam müssen die Kinder vorzugsweise gestraft werden.

8. Gehorsam.

Damit jedoch nicht zu häufig Gelegenheit gegeben werde zu strafen, so ist es sehr rathsam, daß die Mutter nur weniges befehle, nur da, wo es durchaus nöthig ist. Väter versehen es hierin selten, aber auch gute Mütter kannte ich, die den ganzen Tag nicht aufhörten zu rufen: Laß das, oder: thu das gleich, und dann durchaus nicht im Stande waren, diesen unzähligen Geboten und Verboten Nachdruck zu geben. Man verbiete nicht eher, bis man auch entschlossen ist, die verbotene Sache unter keiner Bedingung mehr zu gestatten, und befehle nichts, als was man durchsetzen will und kann. So wird man bald die Freude erleben, gehorsame Kinder zu haben, und glückliche; denn es gibt kein unglücklicheres, unzufriedneres Geschöpf, als ein ungehorsames, verzogenes Kind.

Die Mütter fehlen auch darin, daß sie das Nämliche, was sie dem bittenden Kinde, oft ohne Grund, verweigerten, später dem schreienden Kinde dennoch gewähren. Es hilft dann nicht, daß die Mutter sagt: sei erst still, dann gebe ich dirs. Das Kind darf die Sache, nach welcher es geschrieen, gar nicht haben. Erlangt es nie durch Schreien, was es wünscht, wird ihm überhaupt nie nachher gegeben, was ihm vorher abgeschlagen war, so wird es bald keinen Versuch mehr machen, durch Schreien seinen Willen durchzusetzen und das „Nein" der Mutter ganz ruhig hinnehmen. Doch muß man dieß schon früh beobachten, ehe nur das Kind gehn oder reden kann; denn man glaubt nicht, wie bald es sich die verkehrte Nachgiebigkeit merkt, und in allen Fällen durchzusetzen sucht, was ihm einmal nachgegeben ist.

9. Weinen der Kinder.

Ueber das Weinen und Schreien der Kinder wird viel geklagt; und doch kann, wie eben gezeigt wurde, eine verständige Mutter viel dagegen thun. Es ist z. B. ganz gewöhnlich, daß ein Kind, so oft es fällt oder sich stößt, schreit. Diese Gewöhnung entsteht aber meist durch falsches Benehmen derer, die um das Kind sind. Es ist durchaus von der Mutter nicht zu verlangen, daß sie gar nicht erschrecken sollte, wenn sie ihr Kind hinfallen sieht, aber auch die schreckhafteste Mutter muß sich überwinden und dieß Fallen gegen das Kind als etwas Unbedeutendes behandeln. Wo möglich sage sie in einem heitern Ton: Hopsa, oder: steh nur wieder auf! Sie darf, so gern sie möchte, nie das Kind von der Erde aufheben oder bedauern, am allerwenigsten ihm Zucker oder so etwas geben, um es zu trösten. Wenn sie bemerkt, daß das Kind anfangen will zu weinen, so mache sie es schnell auf etwas aufmerksam, wo es hinsehn solle, oder sie sage: Komm, wir wollen geschwind das oder das holen, und bezeichne dabei irgend etwas am andern Ende des Zimmers oder draußen Befindliches. Ueber dergleichen vergißt das Kind seinen gehabten Schreck, denn Schmerz leidet es selten

beim Fallen, und wäre es, so übt sich das Kind hierbei, einen Schmerz still zu ertragen.

Wir wollen andere Fälle anführen, da die Mutter, ohne daß es das Kind nur weiß, seinem Schreien vorbeugen kann. Wenn sie zum Beispiel bemerkt, daß ihr Kind, nachdem es für sich schon länger gespielt, nahe daran ist, unmuthig zu werden und die Lust an seinem Spiel zu verlieren, oder auch, daß es des Herumlaufens satt, sich vielleicht körperlich müde fühlt, so nehme sie das Kind, ehe der Verdruß zum Ausbruch kommt, ein wenig auf den Schooß, erzähle ihm etwas oder singe ihm ein Liedchen. Oder sie mische sich in das Spiel und gebe demselben eine neue Wendung. Rührt der herannahende Unmuth von Hunger her, und es ist die festgesetzte Essens- oder Trinkenszeit des Kindes schon nahe, so kann diese Zeit immerhin, ohne Wissen des Kindes, um einige Minuten beschleunigt werden, um dadurch allem Weinen vorzubeugen.

Bei ganz kleinen Kindern vermeide man es, ihnen die Anstalten zum Essen oder Trinken längere Zeit vorher sehn zu lassen, ehe es wirklich dazu kommt. Dieß pflegt eine tägliche Veranlassung zu werden, die Kinder zum Schreien zu bringen, wodurch sie nicht, wie manche irrig glauben, zur Geduld gewöhnt, vielmehr zur Gier nach Essen und Trinken verwöhnt werden. Man bringe auch das, was das Kind genießen soll, völlig zubereitet, nicht mehr zu heiß, mit allem Zubehör in das Zimmer, und gebe es ihm dann gleich; so wird man das Vergnügen haben, ein fröhliches Kind zu speisen, ohne vorher sein Geschrei angehört zu haben.

Die Mutter bestimme die Portion, welche das Kind genießen darf; hört es auf zu essen, ehe es mit derselben fertig ist, so nöthige sie es nicht, mehr zu genießen. Ist aber die Portion zu Ende und das Kind schreit, so lasse sie sich dadurch nicht bewegen, mehr herbeizubringen, weil das Kind sich dieß merkt und bald nach jeder Suppe ein Geschrei erheben würde, um mehr zu bekommen. Ueberzeugt sich die Mutter, daß das Weinen aus wahrem Bedürfniß entsteht, so muß sie freilich bei der nächsten Mahlzeit etwas mehr geben, ehe nur das Kind zu schreien anfängt.

Dieß sind lauter kleine unschädliche Mittel, wodurch eine kluge Mutter ihr Kind vom Schreien abzuhalten weiß, ohne daß dabei im mindesten der Laune oder dem Eigensinne desselben geschmeichelt und gedient wird. Ihrem Manne kann sie dadurch die Kinderstube zu einem lieben Aufenthalt machen, während es ihm niemand verdenken kann, wenn er vor unaufhörlichem Kindergeschrei flieht.

10. Beobachten der Kinder. Spielen.

Es ist eine der ersten Regeln für die Mutter, ihre kleinen Kinder zwar beständig zu beobachten, es aber so still und unmerklich zu thun, daß sie es nicht gewahr werden. So sehr die Kinder der Mutter Hauptsache sind und

sein müssen, so wenig dürfen sie es selbst wissen. Lasse man das Kind, wenn es für sich spielt, scheinbar völlig unbemerkt. Nichts Schöneres, als ein Kind zu sehn, das ganz vertieft in sein Spiel ist, ohne alle Nebengedanken an Menschen, die in der Nähe sind; nichts Unleidlicheres als ein Kind, das sich bei allem, was es vornimmt, umschaut, ob es auch bemerkt wird, wie schön es spiele, oder gar fragt: nicht wahr, ich spiele schön?

Man lasse überhaupt das Kind so viel wie möglich für sich spielen, und umgebe es nicht mit zu vielen Spielsachen, immer aber mit solchen, womit es wirklich etwas anfangen kann. Je einfacher das Spielzeug, je mehr es seiner Phantasie Spielraum gönnt, um so lieber spielt ein Kind mit demselben. Damit ist nicht gesagt, daß die Mutter nicht zuweilen zu ihrer und ihres Kindes Freude mit demselben spielen solle, nur muß das Kind nicht daran gewöhnt werden, zu meinen: es brauche immer jemand, der ihm spielen helfe.

11. Unterhaltung der Mädchen.

Für kleine Mädchen gibt es keine passendere Unterhaltung als das Puppenspielen. Wenn sie in der ersten Kindheit ihr Vergnügen daran haben, die Puppe zu warten, zu wiegen, in den Schlaf zu singen und so alles nachzuahmen, was sie die Mutter mit dem kleinen Geschwister thun sehn, so finden sie später ihre Freude daran, der Puppe Kleider zu machen. Dazu soll die Mutter ja ihre Mädchen aufmuntern, denn alles dieß ist, ohne daß es die Kinder ahnen, eine gute Vorbereitung für die Zukunft. Nur würde ich nicht viele Puppen gestatten, indem es besser ist, jedes kleine Mädchen hat nur eine Puppe, die ihr so lieb wird, als wäre sie ihre kleine Schwester. — Eben so ist das Kochen für die Puppen in kleinen Geschirren eine gute Unterhaltung für die Kleinen, und es gewährt ihnen eine besondere Freude, ihre Brüder mit den selbstgekochten Gerichten zu bewirten. Den übertriebenen Luxus und Ueberfluß, der sich jetzt in den Puppen und in andern Spielsachen der Kinder bemerklich macht, halte ich für sehr nachtheilig.

Alle Glücksspiele mit Würfeln oder Karten sind entschieden verwerflich, ebenso das Lotto. Um so mehr, als es ja genug unschuldige Spiele gibt, im Sommer das Ballspiel, Federbälle, Reifewerfen, im Winter aber, da die Kinder an den langen Abenden um den Tisch sitzen, andere, an denen Brüder und Schwestern theilnehmen und die Aeltern selbst. Dahin gehört das Errathen von Liedern und vielsinnigen Worten, eben so von Räthseln und Charaden, dahin Märchen erzählen ꝛc. Solche Spiele sind nicht bloßer Zeitvertreib, sondern auch in mancher Weise bildend. Es ist ein gutes Zeichen, wenn Kinder an denselben munter Antheil nehmen, man hemme ihre Fröhlichkeit nicht leicht durch Verbieten, am wenigsten durch mürrisches. Pfänderspiele, die sich so oft in abgenutzten Späßen bewegen, sind in der Regel nicht zu empfehlen.

12. Begehrlichkeit. Naschhaftigkeit.

Zwei Fehler, die an Kindern fast am häufigsten bemerkt werden, sind: die Begehrlichkeit, jedesmal auch etwas haben zu wollen, wenn es Andere essen sieht, was ein Kind unendlich lästig und störend für seine Umgebung macht; und Naschhaftigkeit. Diesen beiden Untugenden kann man auf dieselbe Weise vorbeugen, ehe sie nur entstehn, deshalb nenne ich sie hier zugleich. Man gewöhne nämlich das Kind, sobald es entwöhnt ist, an ganz feste Zeiten, da es die ihm bestimmte Nahrung erhält (welche Nahrung, darüber verweise ich an Hufeland). Außer diesen Zeiten gebe man dem Kinde nie irgend etwas und gestatte niemandem, auch dem geehrtesten Gaste nicht, ihm außer der Zeit Eßbares zu geben. Beobachtet die Mutter dieß genau, gehorcht ihr auch die Wärterin des Kindes hierin, ist der Vater, wie sich von selbst versteht, damit einverstanden, so wird sie es erreichen, daß ihr Kind zusieht, wie Erwachsene und andere Kinder essen, ohne daß es die geringste Begierde zeigt, etwas davon zu bekommen.

Ist ein Kind auf solche Weise einfach und ganz regelmäßig gewöhnt, ist ihm unbedingter Gehorsam gegen die wenigen, aber unverbrüchlichen Gebote der Aeltern zweite Natur, so wird auch die Naschhaftigkeit nicht leicht in ihm erwachen. Ich kannte so erzogene Kinder von drei bis sechs Jahren, die man stundenlang zwischen Obst und Zuckerwerk allein lassen konnte, ohne daß sie davon naschten.

Es ist hiermit durchaus nicht gemeint, den Kindern die unschuldige Freude an Obst und am Kuchen der Festtäge zu verkümmern; im Gegentheil: es werden einfach gewöhnte Kinder bei gesundem Magen und Hunger mehr Freude an Obst und Kuchen haben, als solche, die durch stetes Naschen verwöhnt, an krankhafter Eßgier und verdorbenem Magen leiden.

13. Reinlichkeit und Ordnung.

In Bezug auf die körperliche Behandlung der Kinder verwies ich an Hufeland; eben so verweise ich an ihn hinsichtlich der Reinlichkeit, welche er so sehr anempfiehlt. Den Kindern muß die Reinlichkeit ganz zur Gewöhnung werden. Es soll, namentlich einem Mädchen, nicht nur unerläßliches Bedürfnis sein, ihren eigenen Körper, wie ihre Kleidung stets sauber zu halten, sondern sie soll auch gewöhnt werden, in ihrer Umgebung jede kleinste Unsauberkeit zu bemerken und wegzuschaffen, und eben so jede Unordnung oder Verwirrung. Es ist kaum zu berechnen, wie zeitersparend eine genaue, pünktliche Ordnung ist. Man gewöhne die kleinen Mädchen schon früh, sich nicht schlafen zu legen, bevor sie nicht ihre Spielsachen an den gehörigen Ort geräumt; denn jedes, auch die letzte Kleinigkeit, muß im Hause seinen bestimmten Platz haben. Heranwachsenden Mädchen mache man es zur Pflicht, nicht nur die Sachen, mit

denen sie sich beschäftigen, jedesmal wegzuräumen, ehe sie eine neue Beschäftigung beginnen, sondern auch alles, was sie sonst am unrechten Orte sehn, an den rechten zu bringen. Diese Mühe ersparen sie sich freilich, wenn sie und die übrigen Hausgenossen, wie wir eben riethen, keine Sache an den unrechten, sondern jede an den rechten, für sie festgesetzten Ort legen. Auch gewöhne man sie, sich, wenn sie das Zimmer verlassen, umzusehn, ob etwas mit hinauszunehmen, und eben so, sind sie draußen, ob etwas in das Zimmer mit hinein zu nehmen ist, und nicht mit leeren Händen aus und ein zu gehen.

Ein Mädchen, welches man so zur Ordnung und Pünktlichkeit gewöhnt hat, daß sie ihr früh schon zur zweiten Natur geworden, wird später keine jener ordnungswüthigen Frauen werden, durch deren rastlose Unruhe und häufiges, hastiges Aufräumen den Hausgenossen die Ordnung fast noch lästiger werden kann, als alle Unordnung. Ihnen scheint nicht sowohl ein ruhiger, stets geordneter Zustand des Hauswesens Ziel ihres Strebens zu sein, als das beständige Putzen und Aufräumen selbst. Ein von Jugend auf an das stille Erhalten einer angenehmen, saubern Umgebung gewöhntes Mädchen wird, so wie ohne Unruhe, auch ohne steife Pedanterie dieß zu erreichen wissen. Sie wird nie Untergeordnetes über höhere Ansprüche setzen, welche an sie gemacht werden. Auch wird sie nicht nach Art jener leidenschaftlich ordentlichen Frauen den einmal festgesetzten Tag und die Stunde des Zimmerscheuerns für ganz unabänderlich halten, auch wenn die Krankheit eines Kindes es nöthig machte, eine Aenderung zu treffen, oder der Hausvater dadurch in einer wichtigen Arbeit gestört würde.

14. Anstand. Sittsamkeit.

Auf Anstand, ein feines gesittetes Benehmen, muß von früh an bei Mädchen ganz besonders geachtet werden; es kann dieß geschehen ohne alle gouvernantenmäßige Pedanterie und ohne Beihülfe des Tanzmeisters. Von Natur pflegen die Bewegungen gesunder, zweckmäßig behandelter kleiner Kinder anmuthig zu sein, zumal ist den Mädchen eine gewisse Feinheit oft angeboren. Werden sie etwas größer, so erwacht wohl ein Trieb zur Wildheit und sogar zu einer gewissen Plumpheit. Diese nun bei den Mädchen nicht aufkommen zu lassen, ist die Aufgabe einer verständigen Mutter. Doch sage sie nie, wie es so häufig geschieht: laß doch das, was werden die Leute sagen, oder: thu doch das nicht, wenn dich nun jemand sähe, oder dergleichen. Es genügt vollkommen, wenn die Mutter sagt: thu das nicht, es ist häßlich, oder: ich will nicht, daß du es thust, oder auch: das hat der Vater verboten. Diesem Worte zuwider zu handeln, muß dem Mädchen von Anfang an als eine völlige Unmöglichkeit hingestellt sein.

Wilde, knabenhafte Spiele sollte man den Mädchen, wie sich von selbst ver-

steht, nie in Gemeinschaft mit Knaben, aber auch nicht unter sich gestatten.[1] So gern man ihnen laufen, springen und muntere Spiele aller Art nicht blos zulassen, sondern sich herzlich daran freuen kann, so müssen diese ihre Spiele doch immer anmuthig bleiben, nie die Grenze der feinen Sittsamkeit und Bescheidenheit überschreiten. Jede einmal angenommene Rohheit ist später sehr schwer abzugewöhnen, und man kann die liebenswürdige, vollkommene Unbefangenheit im Betragen gewiß viel eher bei herangewachsenen Mädchen erwarten, die von frühster Kindheit an gewöhnt wurden, sich fein und sittsam zu benehmen, als bei denen, die man erst als sie groß wurden, anhielt, ein zu freies, unschickliches Benehmen abzulegen und ein feineres, zurückhaltenderes anzunehmen. Solche müssen dann stets denken: wie benehme ich mich jetzt? wie stehe ich? wie gehe ich? während doch nichts einem jungen Mädchen schöner ansteht, als unbefangen, ohne ängstliche Selbstbeobachtung und Selbstbetrachtung ihres Aeußern zu leben. Ist ihr ein feiner Anstand zur zweiten Natur geworden, so wird sich dieß in ihrem Betragen zeigen, mag sie in ihrer Familie, oder in der größten Gesellschaft sein.

15. Kleidung.

Die Mädchen mögen von Natur einen Hang zur Eitelkeit und zur Putzsucht haben; dieser Hang läßt sich, wie alle unsere angebornen Fehler, durch frühe, gute Gewöhnung bekämpfen. So gewöhne man ein Mädchen, von Kindheit an, immer sauber und ordentlich gekleidet zu sein, aber nicht auffallend geputzt. Es schadet selbst nicht, wenn man ihren Sinn für passenden, geschmackvollen Anzug weckt, und zugleich eine Abneigung gegen alles ungehörige, geschmacklose in der Kleidung. Kleine Mädchen sollen einfach und ihrem Alter angemessen gekleidet sein. Es darf keinen Tag in der Woche geben, an welchem man sich erlaubt, das Kind auch einmal unordentlich einher gehn zu lassen, sondern man kleide es ungefähr einen Tag wie den andern, ohne die Art des Anzugs oft zu ändern. Von selbst versteht es sich jedoch, daß der Sonntag durch ein Sonntagskleid ausgezeichnet werden muß, weil es der Tag des Herrn ist.

Die große Wichtigkeit, welche so viele Frauen und Mädchen auf Kleider, Putz und dergleichen Aeußerlichkeiten legen, bezeichne man beiläufig im Gespräch ganz der Wahrheit gemäß, als etwas Lächerliches, als ein Zeichen, daß diejenigen geistig leer sein müssen, welche in ihrem Kopf so viel Platz für ganz nichtige, eitle Dinge haben. Man sage dieß aber nicht so, als beabsichtige man damit den Töchtern strenge Ermahnungen zu geben.

1) Dans le choix des divertissements, il faut éviter toutes les sociétés suspectes. Point de garçons avec les filles, sagt Fenelon. Man mache die Anwendung auf gemischte Schulen.

16. Vergnügungen.

Ebenso würde ich rathen, die gewöhnlichen Vergnügungen, an welchen erwachsene Mädchen theilzunehmen pflegen, als etwas zu behandeln, was einem gebildeten, häuslichen Mädchen keine rechte Freude und Befriedigung gewähren könne. Wenn der Sinn für das Höhere, für Genüsse, die wahrhaft den Geist stärken und erquicken, Auge und Ohr erfreun, wenn dieser Sinn von früh auf erschlossen ist, so wird die Lust zu dem gewöhnlichen, leeren Zeitvertreib ohnehin nicht leicht erwachen. Kommt dann noch der Gedanke hinzu, der einem christlich erzognen Mädchen so nahe liegt, daß jede eitel hingebrachte Zeit kein Gewinn, und so leicht ein Schade für ihre Seele sein könne, so wird sie ohne Zwang und ohne Ueberredung alles aufgeben, was die reine Stimmung des Gemüths so leicht stören kann.

Als Sünde darf man jedoch den Töchtern jene sogenannten Vergnügungen nicht hinstellen, indem sie hierin meist viele, welche sie achten und lieben müssen, anderer Meinung finden werden. Die Mutter hat aber auf nichts angelegentlicher zu sehn, als daß ihre Töchter sich kein Verdienst daraus machen, wenn sie manche Dinge nicht mit genießen, und daß sie ja nicht andere Menschen deshalb verurtheilen und sich über sie erheben. Ist ja der geistliche Hochmuth bei weitem seelenverderblicher, als Eitelkeit oder Hang zu Vergnügungen!

Zwischen diesen beiden Klippen die Töchter, unter Gottes Beistand, hindurch zu führen, muß das Bestreben christlich gesinnter Aeltern sein.

17. Geschlechtsverhältnisse.

Manche Mütter sind der, in meinen Augen grundverkehrten Ansicht, man müsse Töchter in alle Verhältnisse der Familie, selbst in Beziehung der Geschlechter zueinander, hineinblicken lassen und sie gewissermaßen in Dinge einweihen, welche ihnen einmal bevorstehn, im Fall sie sich verheirathen sollten. Wir sahen, bis zu welcher Caricatur von Rohheit diese Ansicht im Philanthropin, nach dem Vorgang Rousseaus, ausgeartet war.

Andere Mütter dagegen übertreiben von der andern Seite, indem sie den kleinen Mädchen über jene Verhältnisse so manches sagen, was ihnen, sobald sie heranwachsen, als völlig unwahr einleuchten muß. Dieß ist, wie schon erwähnt, in allen Fällen und so auch in diesem sehr verwerflich. Man berühre alle diese Dinge überhaupt nicht in Gegenwart der Kinder, am wenigsten auf eine geheimnisvolle Art, welche geeignet ist, die Neugier zu reizen. Lasse man die Kinder, so lange es immer geht, bei dem Glauben: ein Engel bringe der Mutter die kleinen Kinder; welche in manchen Gegenden übliche Sage viel besser ist, als die an andern Orten gewöhnliche, vom Klapperstorch. Kinder werden, wenn sie wirklich unter den Augen der Mutter aufwachsen, selten fürwitzige Fragen über

diesen Punkt thun. Auch nicht, wenn die Mutter durch ein Kindbett gehindert wird, sie um sich zu haben; wofern sie dann nur unter einer Aufsicht stehn, die nicht zerstört, was die Mutter fromm und gesittet gebaut hat.

Fragen später die Mädchen, wie es denn eigentlich mit den kleinen Kindern zugehe? so sage man: der liebe Gott gibt der Mutter das kleine Kind, das seinen Schutzengel im Himmel hat, der gewiß unsichtbar dabei geschäftig war, als wir so große Freude erlebten. Wie Gott die Kinder gibt, das brauchst du nicht zu wissen und könntest es nicht verstehn. An ähnlichen Antworten müssen sich Mädchen in hundert Fällen begnügen, und die Aufgabe der Mutter ist es, die Gedanken ihrer Töchter so unablässig mit Gutem und Schönem zu beschäftigen, daß ihnen keine Zeit bleibt zum Grübeln über solche Dinge.

Hat eine Mutter die geistige Autorität über ihre Tochter, die eine gute Mutter haben soll, so braucht sie ihr nur einmal ernst zu sagen: es wäre gar nicht gut für dich, wenn du so etwas wüßtest, du mußt es vermeiden, davon sprechen zu hören. Ein recht sittsam erzogenes Mädchen wird von da an eine Scheu empfinden, von Dingen der Art reden zu hören.

Wohl dem Mädchen, deren Seele eine reine Kinderseele bleiben darf, bis sie in den Ehestand tritt, sie wird in spätern Jahren, wenn ihre Einsicht gewachsen, die Mutter segnen, welche nicht bloß über die Reinheit ihres Lebensgangs, sondern auch über die Reinheit ihrer Gedanken gewacht.

18. Kindermädchen.

Es kann für eine junge Mutter keine größere Freude, kein lieberes Geschäft geben, als ihr Kind selbst zu pflegen und zu besorgen, es immer um sich zu haben. Damit ist nicht gesagt, daß sie es beständig allein tragen und warten müsse, wodurch selbst die ältern Kinder leicht vernachlässigt werden könnten. Sie geselle sich vielmehr ein junges, wenn auch unerfahrnes, so doch unverdorbenes Mädchen zu, und lehre dieses, das Kind, unter ihren Augen, gehörig tragen, verständig und freundlich behandeln. Wenn die Mutter das Kindermädchen lieb hat, und ihr gern einen Antheil an der Zuneigung des Kindes gönnt, so wird auch das Kind bald Anhänglichkeit an das Mädchen haben, und dieses seinerseits das Kind liebgewinnen. Bei einer solchen liebreichen Behandlung wird das Kindermädchen gewissermaßen zur Vertrauten der Wünsche und Ideale, welche die Mutter für das Kind im Herzen trägt. Ein gutgeartetes Mädchen wird sich bald die größte Ehre daraus machen, mitzuhelfen, daß das liebe Kleine keinen Schaden nehme, weder am Leib noch an der Seele.

Wenn man in einer Haushaltung nicht im Stande ist, mehr als eine Magd zu halten, so muß die Mutter es so einrichten, daß sie dieser mehr die häuslichen Geschäfte überträgt, und selbst die Wartung des Kindes besorgt. Es werden sich bei einer klugen, umsichtigen Hausfrau auch dann immer noch Stun

den finden, wo die Magd in ihrer Gegenwart das Kind warten oder spazieren tragen kann. Ich sage: in ihrer Gegenwart, denn selbst den bessern jungen Kindermädchen darf man Kinder auf Spaziergängen nicht leicht allein überlassen, da sie bei ihrer Jugend hier mancherlei Versuchungen, wäre es auch nur der zu unnützem Geschwätz, ausgesetzt sind.

Etwas ganz andres ist es, wenn Nothfälle eintreten, da die Mutter einmal ihre Kinder dem Mädchen überlassen muß, wo dann dieses, da es seine Frau immer gewissenhaft mit den Kindern beschäftigt sieht, und weiß, daß sie nie wegen eitlen Zeitvertreibes dieselben verläßt, viel ängstlicher besorgt sein wird, die Kinder zu hüten und nichts Unrechtes zu dulden, als eine andere Magd, welcher die Kinder oft und viel überlassen sind, während die Mutter ihrem Vergnügen nachgeht.

Wenn die Jugend der Kindermädchen doch ihr Bedenkliches hat, könnte man aber einwenden, warum nimmt die Mutter nicht lieber eine alte, erfahrne Wärterin, der sie ihre Kinder ruhig allein überlassen kann? Darum nicht, weil aus dem Alter einer Kinderfrau nicht immer auf ihre Liebe zu den Kindern und ihre Einsicht zu schließen ist, und weil selbst solche, welche dazu geschickt wären, ein Kind in physischer Beziehung zu besorgen, dabei nur zu oft den nachtheiligsten Einfluß in geistiger Beziehung auf dasselbe üben. Eine solche ältere Wärterin läßt sich auch nicht leicht von einer jungen Frau darüber belehren, wie sie das Kind behandeln soll, sondern meint, das selbst viel besser zu wissen. Da sie in der Regel schon in andern Familien gedient hat, so vergleicht sie überdieß ihren jetzigen Dienst kritisch mit den frühern, und bleibt dem Hause fremd.

Wie anders ein junges Mädchen, die sich mit der Familie einlebt! Die Kinderstube, der Garten, wo sie mit den Kindern gelebt, gespielt, gesungen, lustig gewesen; wo sie mit ihnen sich an den schönsten Märchen, Geschichten und Liedern gefreut; die Kammer, wo sie mit den Kindern, und für die Kinder mit der Mutter gebetet hat; alles dieß wird ihr, wie der Mutter und den Kindern selbst, noch in späten Jahren als die seligste Erinnerung vor der Seele stehn.

Ich kenne solche Fälle, und wenn sie selten vorkommen, mag es wohl mit daran liegen, daß die Mütter selbst nicht mit gewissenhafter Treue ihre liebste Zeit unter ihren Kindern zubringen.

Was das Verhältnis der Kinder zu den Dienstboten betrifft, die ihnen nicht so nahe stehn, als ihre Wärterin, so gewöhne man sie, daß sie sich gegen dieselben nie einen unfreundlichen Ton oder ein anmaßendes Wort zu Schulden kommen lassen, noch weniger sich herausnehmen, ihnen etwas zu befehlen; sie haben nur zu bitten. Die Aeltern tragen freilich öfters selbst die Schuld, daß die Kinder den Dienstboten nicht gehörig begegnen, indem sie in Gegenwart der Kinder sich in heftigem Tadel über dieselben auslassen; das merken sich die Kinder nur zu gut und richten sich danach. — Ueberzeugt man sich, daß eine Magd nichts taugt, so ist es Pflicht gegen die Töchter, die immer in manche Berührung mit ihr kommen, sie baldigst zu entfernen. —

19. Festtage der Kinder.

Bei ganz weltlich Gesinnten findet man häufig die Meinung: in den Familien, die ein christliches mehr zurückgezogenes Leben führten, herrsche Trübsinn, Verachtung und Verwerfung aller Freude. Diese Frommen, hört man sagen, sehn in jeder Freude eine Versündigung, gewaltsam halten sie ihre Kinder von weltlichen Vergnügungen zurück, nach denen es aber diese doppelt gelüstet, eben weil sie zurückgehalten werden. Die so sprechen, kennen wohl nicht des Apostels Wort: freuet euch in dem Herrn allewege und abermals sage ich: freuet euch — ein Wort, welches ihrer Ansicht vom christlichen Familienleben völlig widerspricht. Kennen sie aber jene apostolische freundliche Mahnung zur Freude, so dürften sie doch den Zusatz „in dem Herrn" so lange mißverstehn, bis sie, herausgerissen aus dem unruhigen weltlichen Freudentaumel, die Freude in dem Herrn selbst erlebt hätten.

Doch nicht von versuchungsvollen Vergnügungen Erwachsener soll hier die Rede sein, sondern von unschuldigen schönen Festtagen der Kinder, und ihrer Feier. Es ist natürlich, daß die Mütter weit mehr als die Väter darauf sinnen, wie diese Feiern einzurichten seien, damit die Kinder an denselben eine rechte Herzensfreude haben.

So sehr ich Claudius Recht gebe, daß man den Kindern viele Festtage im Jahre machen soll, so müssen doch die drei hohen kirchlichen Feste als Hauptglanzpunkte des Jahres entschieden heraustreten und den Kindern nie mit den andern Festtagen in eine Reihe zu stehen kommen.[1]

Von jeher ist unter jenen drei Festen das Weihnachtsfest vorzugsweise als ein Kinderfest gefeiert worden. Schon vom Spätherbst an bis Weihnachten lasse man auch kleine Kinder ihre, wenn gleich noch unbeholfenen Handfertigkeiten dazu anwenden, kleine Weihnachtsgeschenke für Eltern, Großeltern zc. und für arme Kinder zu machen. Bei der Arbeit stimme man zuweilen ein Advents- oder Weihnachtslied an. Das Fest, von dem so lange vorher schon gesprochen, gesungen und wofür gearbeitet wird, je näher es rückt: um so mehr wächst die frohe Erwartung der Kinder, und um so leichter gelingt es, ihnen darauf bezügliche Sprüche und Verse zu lehren und so auch den geistlichen Segen der Geburt Christi nahe zu bringen.[2]

Sehr wichtig ist es, daß man bei den Hausandachten, in der Adventszeit nicht etwa fortfahre irgend ein Buch der Bibel zu lesen, das auf diese Zeit gar

1) Ueber die Sonntagsfeier vgl. S. 58.

2) So die Sprüche Jesaias 60, 1—3. Joh. 3, 16. 1 Joh, 4, 19. Joh. 15, 12. Eph. 5, 1. 2; ferner die zwei ersten Verse des Adventliedes: „Wie soll ich dich empfangen", und von den zwei Lutherschen Weihnachtsliedern: „Gelobet seist du" zc. und „Vom Himmel hoch" so viel Verse als sie mit Leichtigkeit lernen können.

keinen Bezug hat, vielmehr wähle man Abschnitte aus den Propheten (besonders aus Jesaias), und in der letzten Woche lese man das erste Capitel des Lucas (Geburt des Johannes, Mariä Verkündigung und Besuch bei Elisabeth). Auch die Lieder, welche beim Hausgottesdienst in dieser heiligen Zeit gesungen werden, seien derselben angemessen. —

Die Weihnachtsbescherung geschieht besser am heiligen Weihnachtsabend, als am frühen Morgen des ersten Weihnachtstages. Am Neujahrsabend bescheren heißt der Feier das Herz nehmen, die Freude über die Geburt Christi. Dieß um so mehr, als das Neujahrsfest gewöhnlich fast nur der Betrachtung irdischer Vergänglichkeit und dem wehmüthigen Andenken an Verstorbene geweiht wird.

Sind die Kinder am Weihnachtsbaum versammelt, so werden zuerst etwa 3 bis 4 Verse des Liedes: „Vom Himmel hoch" gesungen, hierauf liest der Hausvater das Evangelium am Christtage (Luc. 2, 1—14), dann mögen noch 2 bis 3 Verse des Liedes: „Gelobet seist du Jesu Christ" gesungen werden, und nun geht Alt und Jung fröhlich und voll Erwartung zu den Bescherungen.

Diese müssen höchst verschieden ausfallen, je nachdem die Schenkenden und die Beschenkten alt oder jung, reich oder arm sind, dieß oder jenes lieben und bedürfen u. s. w. Nichts Ueberflüssiges, nichts Verschwenderisches werde geschenkt, was die Vermögenskraft der Schenkenden übersteigt. Aber man verfalle auch nicht in das Entgegengesetzte und schenke den Kindern nur Dinge, welche sie durchaus bedürfen, z. B. die nothwendigsten Kleidungsstücke, Schuhe und Strümpfe u. s. w. Dergleichen müßte ja angeschafft werden, feierte man auch kein Weihnachtsfest, wäre man ein Heide oder Muhammedaner. Man schenke dagegen Bücher und Bilder, die den Kindern besonders lieb sind — von Speckter, Pocci, Richter, Grimms Kindermärchen, Wackernagels Lesebuch — einen Baukasten u. s. w. Der schöne Christbaum sei kein Conditorladen, vielmehr phantastisch, paradiesisch mit vergoldeten Aepfeln und Nüssen, Sternen und Lilien; am Fuß des Stammes eine Wiese mit einem Teiche, in welchem Schwäne und Goldfische, zunächst dem Stamme die Hütte mit Joseph, Maria und dem Christkinde, das von den Hirten oder den Weisen aus dem Morgenlande angebetet wird; über der Hütte glänzt der Stern.

Den Kindern ist alles wie ein schöner Traum, der vom alltäglichen Leben ganz abgesondert steht, so träumend schlafen sie ein und erwachen am Weihnachtsmorgen zu neuer Freude über das schöne gesegnete Fest.

Der fröhlichen Weihnachtszeit ganz entgegengesetzt ist die Passionszeit. In dieser Zeit liest der Hausvater beim Hausgottesdienste Christi Leidensgeschichte, (am Charfreitage die Erzählung von der Kreuzigung, auch Jesaias 53); man singt: O Lamm Gottes unschuldig. O Haupt voll Blut ꝛc. Wir danken dir Herr Jesu Christ, daß du für uns gestorben bist. Dazu lernen die Kinder in dieser Zeit auf Christi Leiden bezügliche Sprüche, als: Jes. 53, 4. 5. Joh. 1, 29.

Doch dürfte es besser sein die Kinder nicht so sehr direct zur Betrachtung

der Leidensgeschichte zu führen, als vielmehr ohne weiteres Hineinreden sie den Eindrücken zu überlassen, welche der Hausgottesdienst — das Lesen der Passionsgeschichte und Singen der Passionslieder — auf sie macht, ja die ganze Haltung des Hauses und Lebens während der Leidenszeit.

Dieser dunkeln nächtlichen Zeit folgt der helle Ostermorgen der Auferstehung Christi. Man singt: Jesus meine Zuversicht, und liest das Osterevangelium.

In den heiligen Ostertagen wird auch das 15. Capitel des ersten Briefs an die Corinther gelesen, vom Sieg und Triumph über den Tod und der fröhlichen zuversichtlichen Hoffnung des ewigen Lebens im Hinblick auf den auferstandenen Christus, den Erstling unter denen, die da schlafen. — „Wär' er nicht erstanden, so wär' die Welt vergangen."

Zu Ostern schenkt man wohl ein Lämmchen aus der Spielzeugbude, welches die Kleinen durch ihre reiche kindliche Phantasie beleben und es hegen und pflegen, als wäre es ein wirkliches Lamm. Sobald die Kinder etwas größer sind, ist ihnen auch das Verstecken der Ostereier ein Spiel, worauf sie sich lange vorher freuen.

Wird die stille Zeit, die dem Osterfest vorangeht, in der Familie wirklich als eine stille, gesammelte Zeit verlebt[1], so bekommen die Kinder von früh an den unauslöschlichen Eindruck des Gegensatzes von Schmerz und Freude im Leben der Kirche, ohne daß man es ihnen durch viele wörtliche Auseinandersetzungen deutlich zu machen braucht. Schon das Festevangelium und die hellen Osterlieder erfüllen die Kinderherzen mit Jubel; knüpft man hieran, wie Weihnachten, unschuldige Kinderfreuden, so wird das Osterfest für sie ein herrliches Freudenfest, dessen tiefere Bedeutung ihnen ebenso von Jahr zu Jahr mehr aufgeht, als der ernste Sinn der vorangehenden feierlich stillen Passionszeit.

Auf das Pfingstfest, dieß Frühlingsfest der Kirche, bezogen unsere Vorfahren schon die Worte des Psalmisten: schmücket das Fest mit Maien. Die Mutter befestiget den Kindern, ehe sie erwachen, an den Bettchen Maienzweige, an denen sie Blumen und allerhand den Kleinen liebe gewünschte Dinge hängt. Längst Herangewachsene, denen man so den Pfingstmorgen geschmückt, wissen noch von dem seligen Gefühl zu sagen, mit dem sie am heil. Pfingstabend einschliefen, und am Pfingstmorgen beim Erwachen in die grünen Zweige schauten.

Im spätern Leben stehen die drei hohen Feste, so weit nur die Erinnerung in unsere früheste Jugend zurückreicht, wie selige, geheimnisvolle, heilige Tage der Kindheit vor unserer Seele.

Andere Feste der Christen, die aus den frühesten Zeiten stammen, sollten in den Familien fort und fort gefeiert werden, feiert sie auch die Kirche nicht mehr. — Am heiligen Dreikönigsabend möge beim Lesen des Evangeliums von der Anbetung der Weisen aus dem Morgenlande der Weihnachtsbaum wieder angezündet werden, an dessen Stamm die Hütte mit Joseph, Maria, dem Christ-

kinde, das von den Weisen angebetet wird, und über der Hütte der glänzende Stern, der ihnen den Weg zeigte.[1] — Der Johannistag wird in vielen Gegenden Deutschlands gefeiert, indem Kronen von Blumen, welche die Kinder den Tag zuvor sammeln, über die Thür gehängt werden. Auch bindet man kleinen Kindern einen Blumenstrauß an den Arm und trägt sie in die Kirche. An andern Orten zündet man auf den Höhen Johannisfeuer an.

So sollten wir auch am Michaelistage der Engel gedenken, besonders der Schutzengel unserer Kinder — am St. Martinstage von dem barmherzigen Bischof erzählen und von der Taufe unsres Martin Luther an diesem Tage. —

Wer könnte all die schönen Feste aufführen, die in vielen deutschen Gegenden von Kindern oder von allem Volk gefeiert werden? So das Maienfest, da die Kinder singend den Winter austreiben, so die festlichen Frühlingsumzüge, da Alt und Jung, der Geistliche an der Spitze, die ganze Flur umgehen und Gott um seinen Segen bitten,[2] für den sie im Herbst danken. Erntekränze werden am Erntedankfest gebracht und man singt fröhlich: Nun danket alle Gott. Wer auf dem Lande aufwuchs, erinnert sich gewiß gern dieses Freudentags. —

Die Feier vaterländischer Feste sei und bleibe uns heilig. Vor Allem werde das Angedenken an die Leipziger Schlacht fort und fort in deutschen Familien lebendig erhalten. Am 18. October möge die Beschreibung jener glorreichen Tage gelesen, mögen vaterländische Lieder gesungen werden und Kinder und Kindeskinder dem Herrn danken für die Erlösung aus schwerer Knechtschaft, für das gerettete Leben unsres Volks. Ja, wenn alle Feuer auf den Bergen erlöschen, der sündliche Undank gegen Gott und gegen die im heiligen Kampfe gefallenen Helden und der Stumpfsinn gegen Freiheit und Selbständigkeit des Vaterlands Tausende entehrten, wollen wir dennoch treu bleiben.

Ja, wie sich auch gestalten
Im Leben mag die Zeit,
Du sollst mir nicht veralten
O Traum der Herrlichkeit.

Die Feier der Geburtstage ist den Kindern sehr erfreulich. So viel Egoismus müssen wir ihnen schon verzeihen, daß jedem Kinde der eigene Geburtstag besonders heraustritt, da es des Festtags König ist, schön beschenkt wird, da es sich sein Lieblingsessen bestellt, und seine liebsten Freunde und Freundinnen einladen darf. Vor Allem aber sei es ihm ein Dankfest für den Segen des vergangenen Jahres, ein Fest der Bitte um Gottes Segen für das kommende.

Ich nahm eben den kindischen Egoismus etwas in Schutz. Wie erfreulich ist es aber, wenn die Kinder sich auf die Geburtstage der Eltern so herzlich

1) Das am Dreikönigsabend gewöhnliche Spiel, einen Bohnenkönig zu machen, ist bekannt.
2) Diese Sitte herrscht nicht bloß in katholischen, sondern auch noch in manchen protestantischen deutschen Gegenden.

freuen wie auf die eigenen, und Wochen vorher darauf sinnen, womit sie ihnen Freude machen, was sie ihnen schenken können.

Doch ich muß abbrechen. Möge man die Kinderfeste ja nicht gleichgültig behandeln, es sind heitere Glanzpunkte des Familienlebens.

Ja: freuet euch in dem Herrn allewege und abermals sage ich: freuet euch. Solche reine Freude in dem Herrn hat keinen bittern Nachgeschmack, solchen Freudentagen folgt keine verdrießliche krankhafte Stimmung. Im Gegentheil erquicken sie Leib und Seel, und stärken und erfrischen Jung und Alt.

Wachsen die Kinder heran, so werden sie kein Gelüsten nach wüsten unreinen Vergnügungen haben, wenn sie von früh auf bessere — reine, unschuldige Freuden genossen und geliebt.

VI. Haushaltungs-Geschäfte. Höhere Bildung.

Eine Hauptsache bei der Erziehung der Mädchen ist, ihren Geist so auszubilden, ihn immer so auf das Edle, Gute und Schöne zu lenken, daß die vielen unnützen Gedanken, die sich so leicht in leeren Köpfen anhäufen, durch bessere verdrängt werden.

Jean Paul sagt in seiner Levana, nachdem er bittere Klagen über diesen Uebelstand geführt: „Wie ist nun diesem abzuhelfen? so wie ihm in den niedern Ständen abgeholfen wird. Das Mädchen treibe statt der einseitigen, träumerischen Fingerarbeiten die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens, welche das Träumen und Selbstverlieren jede Minute durch neue Aufgaben und Fragen aufhalten."

An einer andern Stelle sagt Jean Paul: „Es sage nur keine, mehr luftige als ätherische, Frau, Haushalten sei als mechanisch unter der Geisteswürde, und sie wolle lieber so geistig glücklich sein, wie ein Mann. Gibt's denn irgend ein Geistwerk ohne ein Handwerk?"

Wir sind auch der Ansicht, daß jedes Mädchen, wes Standes und in welcher Lage sie sein möge, nothwendig in den Geschäften des Hauswesens unterwiesen werden müsse; ja, daß ihre Ausbildung nie eine vollendete genannt werden könne, wenn dieser Punkt unberücksichtigt geblieben. Dabei sind wir aber überzeugt, daß eine haushälterische Erziehung allein nicht hinreichend sei, die Gedanken der Mädchen auszufüllen. Manche lassen ihre Töchter außer dem Elementarunterricht und Religionsunterricht nur noch häusliche und Handarbeiten treiben, um sie dadurch recht einfach zu erhalten und sie außer ihren Arbeiten bloß mit Gegenständen religiöser Betrachtung beschäftigt zu sehen. Allein sie irren sich, denn beim Mangel höherer Bildung erwacht in den Mädchen ein unnützes, ja wahrhaft seelenverderbliches Interesse an ganz nichtigen, eiteln Dingen.

Fenelon sagt: „Unwissenheit ist oft die Ursache, daß ein Mädchen Langeweile hat und sich nicht auf eine unschuldige Weise zu beschäftigen weiß. Wenn sie ein gewisses Alter erreicht hat, ohne sich mit ernsten Dingen zu beschäftigen, so kann sie weder Geschmack an denselben haben, noch sie gehörig zu würdigen wissen. Alles, was ernst ist, kommt ihr dann traurig vor, alles, was anhaltende Aufmerksamkeit verlangt, ermüdet sie. Der Hang zum Vergnügen, der in der Jugend so stark ist, das Beispiel von Altersgenossinnen, die den Zerstreuungen ergeben sind, alles dient dazu, ihr vor einem geregelten, arbeitsamen Leben Furcht einzuflößen."

An einer andern Stelle sagt Fenelon vom Treiben solcher unwissenden, leeren Mädchen: „Sie brennen vor Begier, zu erfahren, was man spricht, was die Leute thun. Sie möchten gern Neuigkeiten wissen, Briefe erhalten, die Briefe lesen, welche Andere erhielten. Sie wollen, daß man ihnen alles sage, und wollen auch selbst alles sagen; sie sind eitel und die Eitelkeit macht geschwätzig, sie sind leichtsinnig und der Leichtsinn läßt keine ernste Gedanken aufkommen, die sie oft bewegen würden zu schweigen."

Wir wollen nun diese beiden Mittel, die Gedanken junger Mädchen von Unnützem abzuziehn und sie wichtigern Dingen zuzuwenden, betrachten, und zuerst von der Art reden, wie man sie mit den Geschäften der Haushaltung bekannt und thätig vertraut machen soll.

Ich sprach schon davon, wie ein kleines Mädchen von frühen Jahren an der Mutter in der Haushaltung ein wenig zur Hand gehn könne, aber warnen möchte ich zugleich, daß man es doch nicht, ehe die Kinderjahre völlig vorüber sind, in die Sorgen der Haushaltung hineinblicken lasse. Die Mutter äußere selbst nicht in Gegenwart der Kinder: es sei irgend etwas theuer, man habe es kaufen müssen und müsse es wieder kaufen, wenn es zerbrochen oder verdorben werde. Die Kinder sollen sich in acht nehmen, etwas zu beschädigen oder zu zerbrechen, nicht weil es Geld gekostet, sondern weil die Mutter ihnen geboten hat, sorgfältig mit den Sachen umzugehn; weil es der Mutter leid ist, wenn etwas verdorben wird, und noch mehr leid, wenn ihre Kinder unachtsam, ungeschickt, besonders aber, wenn sie ungehorsam sind. Niemals sollen kleine Mädchen davon reden hören, daß die Sachen viel oder wenig kosten. Knaben sind weniger geneigt, sich um dergleichen zu bekümmern, aber kleine Mädchen merken sich solche Reden nur zu bald; und nichts klingt widerwärtiger, als wenn so ein kleines Ding sagt: das hat meine Mama theuer gekauft, oder wenn es etwas beschädigt hat: das kann man ja wieder kaufen.

Man gebe den Mädchen kein sogenanntes Taschengeld. So lange sie Kinder sind, empfangen sie alles, was sie haben, dankbar von den Eltern, doch ohne daran zu denken, ob es viel oder wenig kostet; sie nehmen eine Kleinigkeit mit eben der Freude und danken dafür eben so, als für etwas weit Kostbareres. Es ist viel rührender und schöner, wenn Kinder bei Gelegenheit eines Geburts-

festes Blumen bringen, die sie gepflückt, oder selbst gepflegt haben, oder wenn ganz kleine, in der unschnldigen Meinung, was ihnen das Liebste, müsse andere am meisten erfreuen, von ihrem Spielzeuge etwas geben, als wenn diese Kinder schon Geld erhalten und dafür schon etwas kaufen.

Eben so hat jede Arbeit, welche größere Mädchen selbst machen, mehr Werth, als irgend ein gekauftes Geschenk. So lernt auch das Mädchen von früh an, auf eine bessere Art, den Armen wohlthun, wenn sie von ihren eigenen Sachen oder von ihrem Essen ihnen etwas mittheilt.

Später kommt die Zeit, da es des erwachsenen Mädchens Pflicht wird, der Mutter in allen Dingen zur Seite zu stehn und alle die einzelnen Geschicklichkeiten, die sie sich bei fleißigem Helfen in der Haushaltung nach und nach zu eigen gemacht, selbstständig anzuwenden. Hat sie gut rechnen gelernt, so ist es ihr ein Leichtes, sich in die Hausrechnung zu finden, und sie fühlt sich geehrt, nun der Mutter häusliche Sorgen theilen zu dürfen, wenn man sie früher ihre Kindheit in ungetrübter Sorglosigkeit und Unbefangenheit hat genießen lassen. Alle die Hülfe in Haus und Küche, die Kinder nach Maßgabe ihrer Kräfte und Fähigkeiten der Mutter leisten, werden ihnen eben dadurch zum Vergnügen, daß sie noch nicht genöthigt sind, sorgend weiter hinaus zu blicken.

Wenn eine erwachsene Tochter der Mutter überlegen und schaffen hilft, was die jüngern Geschwister bedürfen und was zu ihrer Freude dient, so lernt sie dadurch besser mit Geld umgehn, als wenn sie früher Taschengeld erhält, um damit ihre Bedürfnisse selbst zu bestreiten. Sie selbst aber bedarf auch jetzt kein Taschengeld, die Mutter wird zur erwachsenen, bescheidenen, verständig erzogenen Tochter sagen: Siehe, was mein ist, das ist auch dein.

Ich sage: Mädchen jedes Standes und jeder Lage müssen lernen, in der Haushaltung verständig thätig zu sein, weil jede später, als Frau, lebte sie auch in den glänzendsten Vermögensumständen, immer den Ueberblick und ein sicheres Urtheil über ihr Hauswesen haben soll, und wissen muß, was sie von den Dienstboten mit Recht fordern kann, denen so oft zu viel zugemuthet wird, zuweilen aber auch zu wenig. Diesen Ueberblick, dieß Urtheil, kann aber eine Frau nicht haben, ohne das Detail der Haushaltung durch früheres, thätiges Eingreifen kennen gelernt zu haben.

Noch weniger kann sie die praktische Schule missen, wenn sie bei einer beschränkten Lage in der Haushaltung thätig sein müßte. Durch frühe Uebung wird eine Frau in den Stand gesetzt, selbst ein beschwerliches Hauswesen zu beherrschen und dabei den Kopf so frei zu erhalten, daß sie Sinn und Zeit für geistige Beschäftigungen behält. Eine gescheute Frau kann wohl, auch ohne solche frühere Kenntnis im Haushalten, durch festen Vorsatz und redlichen Eifer noch lernen ihr Hauswesen zu führen, aber ihre Gedanken werden darin aufgehn und eine gewisse Aengstlichkeit wird sie bei so ungewohntem Thun nie ganz ver-

lassen. Das läßt sie dann nicht mehr zu der Geistesfreiheit kommen, die nöthig ist, um früher ausgebildete, im Familienleben höchst wichtige Talente nicht zu vernachlässigen. Sie wird im beengenden Drang der häuslichen Geschäfte kein offenes Ohr und Herz für die Interessen ihres Mannes haben, an dessen geistigem Leben und Beruf sie lebendigen Antheil nehmen sollte.

Eine christliche, gebildete Hausfrau, deren stille, verständige und geduldige Thätigkeit sich wenig in Worten kund thut, noch viel weniger in steter, unruhiger Hast und scheltender Unzufriedenheit, die ihrem Mann das Haus durch Tugenden und Talente so anmuthig zu machen weiß, daß ihm nirgends wohler wird, als in dieser Stätte des Friedens, die ihre Kinder schlicht zu christlicher Frömmigkeit erzieht, ohne in engherzigem, falschem Pietismus irgend eine Gabe, welche ihnen Gott — und kein anderer — eingepflanzt hat, zu vernachlässigen und nicht auszubilden — eine solche Hausfrau sei unser Ideal der Mädchen-Erziehung; in ihr muß sich Meisterschaft in der Haushaltung und höhere Bildung innigst vereinigen. —

Die christliche höhere Bildung ist etwas das ganze Wesen so Durchdringendes und Beseelendes, daß es sich sehr schwer begreiflich machen läßt: ich will versuchen, es einigermaßen anzudeuten.

Bildung ist nicht an Einzelnheiten geknüpft und beginnt fast mit der ersten Kindheit. Der irrt sehr, welcher meint, daß sie sich durch viele Unterrichtsstunden einpflanzen lasse, obwohl Unterricht zur Bildung so nöthig sein mag, als Saiten und Tasten zu einem guten Instrument es sind; welches freilich durch sie allein nicht klingt, wenn nicht der Resonanzboden und der ganze Bau hinzukommt.

Ein junges Mädchen könnte in allen möglichen Gegenständen unterrichtet, ja wie man jetzt so gern sagt, selbst gründlich unterrichtet sein, ohne eine Spur von jeder höhern Bildung zu besitzen. Diese ist ja nicht allein Ausbildung des Verstandes oder des Gedächtnisses, sondern zugleich des Gemüthes, kurz des ganzen Menschen, nach allen geheiligten Gaben seines Herzens und Kopfes. Diese Bildung geht aus dem ganzen Leben hervor, aus dem Ton des Hauses, aus dem Umgange, aus einer gewissen Richtung des Sinnes, alles still in sich aufzunehmen, und dem nachzudenken, was lieblich ist, was wohllautet. Sie soll die Leidenschaft mäßigen, die Begeisterung und reine, innige Liebe pflegen; sie soll das Gemüth zu wahrer, andächtiger Freude an Natur und Kunst stimmen. Bildung darf bei Mädchen niemals in Wissenschaft ausarten, sonst hört sie auf, zarte weibliche Bildung zu sein. Das Mädchen kann und darf sich in nichts Wissenschaftliches mit jener hartnäckigen, männlichen Ausdauer vertiefen, daß sie darüber alles andere vergäße. Nach Männer Weise in der Wissenschaft gründlich zu sein, darnach könnte nur ein ganz unweibliches Mädchen streben, und nur vergebens streben, da ihr Kraft und Talent des Mannes mangelt.

Dagegen könnte man uns auf jenes, Gottlob, höchst seltene, abnorme

Mittelgut gelehrter Frauen hinweisen. Von der bekannten Mad. Dacier erzählt Jöcher: „Sie erlangte in der griechischen und lateinischen Sprache, wie auch in der Kritik eine ungemeine Fertigkeit.“ Sie edierte viele Klassiker, übersetzte unter anderm den Plautus, den Plutus und die Wolken des Aristophanes, „machte sich darauf über den Terentium, an dessen Uebersetzung sie mit solchem Fleiß arbeitete, daß sie alle Morgen um vier Uhr aufstand und den ganzen Vormittag daran arbeitete.“ Hiernach war Mad. Dacier gewiß eine sehr „gründlich unterrichtete“ Frau. Aber in eben dem Maaße, als sie gelehrt war, mangelte ihr alle zarte weibliche Bildung völlig, wie hätte sie sonst die unzüchtigsten Werke übersetzen können?

Mit ihr vergleiche man die Prinzessin in Goethe's Torquato Tasso, wenn sie sagt:

„Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen,
Daß ich verstehen kann, wie sie es meinen.
Es sei ein Urtheil über einen Mann
Der alten Zeit und seiner Thaten Werth,
Es sei von einer Wissenschaft die Rede,
Die, durch Erfahrung weiter ausgebreitet,
Dem Menschen nützt, indem sie ihn erhebt:
Wohin sich das Gespräch der Edlen lenkt,
Ich folge gern, denn mir wird leicht zu folgen.“

Man vergleiche jene Caricatur einer weiblichen Pedantin, die bei aller Gelahrtheit roh war, mit der Prinzessin. Eine Schülerin des Plato wird sie genannt, dabei ist sie so fern, sich mit Männern zu messen, daß sie sich nur freut, verstehen zu können, was kluge Männer sprechen, ihrem Gespräche leicht zu folgen.

Die höhere Bildung wird sich in dem ganzen Wesen eines Mädchens aussprechen, ehe sie nur mit einem einzigen Wort irgend etwas geäußert, was sie gelernt; dagegen nur zu oft Mädchen den größten Mangel an Bildung verrathen, durch die taktlose Weise, wie sie ihr bischen Schulwissen zudringlich eitel anzubringen suchen. Das Lernen eines Mädchens bezielt also nicht, daß sie vieles wisse, noch weniger, daß sie alles, was sie gelernt, sich wie einen todten, unechten Schmuck umhänge, um damit zu glänzen; vielmehr daß sie das Gelernte lebendig in ihr Wesen aufnehme, als köstlichen, echten Schmuck des inwendigen Menschen. Dann besitzt sie es eben dadurch für immer, zu ihrer eigenen Freude und zur Freude derer, die sie umgeben; sie wird auch als Mutter ihre Kenntnisse auf die richtige Weise den Töchtern mitzutheilen wissen und sie nicht bloß unterrichten, sondern bilden.[1]

1) Ueber das Verhältnis der hier charakterisierten Bildung zur christlichen Ansicht vom Ebenbilde Gottes und der Wiedergeburt vgl. S. 439 ff.

VII. Bücherlesen.

Das volle Gegentheil einer edlen gottgefälligen Bildung ist jene gemeine frivole Verbildung, welche sich nur zu häufig in deutschen Familien findet. Von den Elementen solcher Verbildung war schon früher die Rede. Am verderblichsten, sagte ich,[1] wirkt vielleicht das heillose Lesen von Romanen aller Art, wie sie den Mädchen eben in die Hände fallen. Ein krankhafter Heißhunger ergreift sie; sie lesen und lesen, ohne durch das, was sie geistig verschlingen, irgend gesättigt und gestärkt zu werden. Im Gegentheil, es ist ihnen Gift. Verirrt sich zufällig ein klassisches Werk unter ihre Leihbibliotheks-Scharteken, so merken sie es nicht. Eine Romanleserin gefragt, ob sie Goethe's Iphigenie gelesen habe, antwortete: ich glaube.

Die liebevollste, thätigste Geistesgegenwart der Mädchen wird durch solch Lesen vernichtet, da es zu einer steten Geistesabwesenheit führt, die sie völlig unfähig macht, besonnen und geschickt ihre häuslichen Pflichten zu erfüllen und ein schlichtes, gottgefälliges Leben zu führen. Ernste heilige Gedanken finden keine Stelle in einem solchen verlesenen Mädchen, wie könnten sie auch mit frivolen Liebesgeschichten und verkehrten, gemeinen, phantastischen Liebesidealen ungestört zusammen wohnen?

Dieser heillose Einfluß eines heillosen Bücherlesens mahne uns ernst, das Lesen der Mädchen sorgfältig zu überwachen und gewissenhaft Bücher für sie auszuwählen, welche einer reinen, edeln, gottgefälligen Bildung förderlich sind. Ueber diese Auswahl vernimmt man aber die verschiedensten, einander widersprechendsten Urtheile. Wenn ein bedeutender Mann so weit gieng, zu behaupten: es sei Prüderie, den Mädchen das Lesen von des Boccaz Decamerone zu untersagen, so findet sich als entgegengesetztes Extrem ein überstrenges Verwerfen wirklich unverfänglicher Bücher. Besonders trifft der Vorwurf fanatisch beschränkte Pietisten, die, um recht sicher allem Aergernis auszuweichen, an allen und jeden Büchern ein Aergernis nehmen, fast mit alleiniger Ausnahme von erbaulichen Schriften.

Zwischen diesen Extremen muß die richtige Mitte gesucht werden.

Ich höre sagen: möge uns doch der Verfasser statt dieser Mahnung ein Verzeichnis von Büchern geben, die wir getrost unsern Kindern zum Lesen einhändigen können. Darauf die Antwort: ich habe es versucht, ein solches Verzeichnis zu entwerfen, auch in Gemeinschaft mit gleichgesinnnten Freunden es versucht, aber der Versuch mißlang. Ich sah auch bald, weshalb er mißlingen müsse, ein Vergleich dürfte dieß klar machen. Man versuche es doch, ein Verzeichnis ausgewählter Speisen zu geben, welche für die verschiedensten Menschen

1) Vgl. oben, S. 379.

geeignet und heilsam seien; wie viel Einwendungen würden nicht gegen diese Auswahl gemacht werden! Einer kann dieß, der Andere das nicht vertragen; dem Einen schmeckt dieß, dem Andern das nicht; viele würden ihre Lieblingsgerichte vermissen, die Hausärzte dürften auch den Kranken und Kränkelnden manches verbieten.

Ganz ähnlich würde es dem Verzeichnis der zum Lesen ausgewählten Bücher ergehen. Dasselbe Buch würde dem einen Mädchen eine gesunde, nahrhafte Speise sein, dem andern gar nicht bekommen, dem Geschmack der einen zusagen, dem der andern nicht. Kurz, ich überzeugte mich, daß es bei der großen Verschiedenheit der Mädchen, nach Alter, Charakter, Talent, Neigung, nach dem Grade ihrer Bildung, unmöglich sei, ein Verzeichnis von Büchern zu entwerfen, die allen gemäß wären. Es müssen vielmehr verständige Aeltern und Lehrer die jedem einzelnen Mädchen entsprechenden Bücher auswählen, zu dem Behuf aber Mädchen und Bücher genau kennen.

Bei dieser Auswahl wäre meines Erachtens folgendes zu berücksichtigen:

1. Es wäre wohl zu unterscheiden, ob einem Mädchen manches Buch in die Hand gegeben würde, um es, ohne etwas auszulassen, für sich zu lesen, oder ob sie zuhört, wenn ein verständiger, gewissenhafter Mann dasselbe mit Auslassung wirklich bedenklicher Stellen vorläse. — Dieß gilt von vielen Meisterwerken der Dichtkunst.

2. In der Bibliothek des Hausvaters befinden sich häufig Bücher, welche für Männer, aber keineswegs für Mädchen geeignet sind. Dann ist den Töchtern nicht zu gestatten, willkührlich und urtheilslos in der Bibliothek zu schalten und zu walten. Noch weniger dürfen sie nach Belieben die ersten besten Bücher aus Leihbibliotheken entlehnen.

3. Die Modesucht herrscht auch in der Lesewelt. Ritterromane hatten ihre Zeit, eben so Familien-, Räuber-, Gespenstergeschichten, die mystères de Paris, Amaranth und was nicht alles? Gierig wurden solche Bücher verschlungen, so lange sie Mode waren, in allen Gesellschaften besprochen — aber wie bald waren sie vergessen! Und daß sie vergessen wurden, war noch das Beste. Möchten sich die Mädchen mit so vergänglichen Modeprodukten doch nie befassen; dagegen klassische, reine, von den Besten anerkannte Werke wieder und wieder lesen!

VIII. Unterricht.

Wir sahen, daß ein Mädchen trotz eines Reichthums an Kenntnissen und Fertigkeiten sehr ungebildet sein könne. Das so oft gemißbrauchte Wort: „Gedächtniskram“ dürfte doch passen, um das Wissen vieler Mädchen zu bezeichnen: man wird versucht, ihre Seele mit Locke für eine ursprüngliche Tabula rasa zu

halten, für ein Brett, auf welches Maler zwar mancherlei abgebildet, aber Brett blieb Brett. —

Der Unterricht muß der Art sein, daß er eine lebendige Assimilation des zu Lernenden bezielt, daß alles Gelernte, wie eine geistige Speise in succum et sanguinem übergeht, dem ganzen Menschen zum Wachsthum, zur Stärkung und Verklärung dient, mit einem Worte, ihn bildet.

Die Mädchenbildung verlangt meist eine ganz andere Unterrichtsweise, als die der Knaben. Diese müssen bei ihrer Neigung zur Ungebundenheit schon früh in Zucht genommen, geschult, zu ununterbrochenem, ausdauerndem, geistigem Arbeiten, zur gehorsamen Unterwerfung unter eine feste Ordnung gewöhnt werden. Eine solche Gewöhnung verlangt das spätere Leben und Wirken des Mannes.

Wollte man die Mädchen auf gleiche Weise behandeln, so würde man sie für ihren Lebensberuf nicht gut berathen. Ich kannte Mädchen, denen vom Vater ein fester schulmäßiger Stundenplan vorgeschrieben war, an welchem so streng gehalten wurde, daß ich glaube, es hätten sich die Mädchen in der bestimmten Rechen- oder Schreibstunde kaum, oder doch nur unwillig eine Pause erlaubt, um dem kranken Bruder ein Glas Wasser zu holen; wer könnte das billigen?

Soll denn aber gar keine schulgemäße feste Ordnung das Lernen der Mädchen regeln? Ordnung muß auch sein; aber eine Ordnung ganz anderer Art als in der Schule. Die wahre Ordnung verlangt, daß man in jedem Augenblicke das thue, was gerade dieser Augenblick unbedingt vor Allem fordert. Würde zum Beispiel ein Pfarrer, der in Nachsinnen über seine Predigt versunken wäre, zu einem Todkranken gerufen; er müßte von seiner Arbeit auf der Stelle lassen und zum Kranken gehen; der amtliche Liebesdienst gienge allem Studieren vor.

Dieß Beispiel leidet auf das ganze Leben der Mädchen Anwendung. Eine bestimmte Tagesordnung ist ihnen zur gewissenhaften Befolgung vorzuschreiben; und dennoch müssen sie von Kindheit auf daran gewöhnt werden, in jedem Augenblick, wenn es nöthig ist, von den Büchern oder vom Klavier aufzustehn, um etwa einem kleinern Kinde zu helfen, oder sonst den Aeltern etwas zu besorgen. Solche Fälle können natürlich nicht in die Tagesordnung aufgenommen werden, sie sind ja Ausnahmen von der Regel. Man gewöhne nur die Mädchen, nach geleistetem Liebesdienst sogleich zu den Büchern und zum Klavier zurückzukehren und im Lesen und Spielen ruhig fortzufahren, als wären sie gar nicht unterbrochen worden.

Der Schulunterricht steht darin dem häuslichen nach, als er durch keine Liebesdienste unterbrochen wird; wenn das Lernen mehrere Stunden hintereinander, eins und alles ist, so taugt das nicht für Mädchen.

Wer sich hieran stieße und ein schulmäßiges, durch nichts gestörtes Lernen

so überschätzte, daß ihm, dagegen gehalten, dieß Dienen der Mädchen ganz untergeordnet däuchte, der lasse sich von Göthe eines Bessern belehren. Er sagt:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib, nach ihrer Bestimmung;
Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret.
Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern,
Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andre.
Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer
Wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in andern!
Denn als Mutter fürwahr bedarf sie der Tugenden alle.

In diesen goldnen Worten ist das wesentlichste Moment in der Mädchen-Erziehung ausgesprochen: sie sollen dienen lernen, damit sie hierdurch befähigt werden, nicht bloß mit Worten und mit der Zunge, sondern mit der That und Wahrheit zu lieben. Der Dichter fügt hinzu: durch solch Dienen gelangen sie zum Herrschen, nehmlich in dem Gebiet, wo ihnen das Herrschen gebührt, falls sie demselben gewachsen sind.

Gegen den schulmäßig streng an die Stunde gebundenen Unterricht der Mädchen tritt Fenelon noch aus einem andern als dem oben angeführten Grunde auf.

„Eine zu pedantische Regelmäßigkeit," sagt er, „die ein Lernen ohne alle Unterbrechung verlangt, schadet den Mädchen sehr; oft affektieren Lehrer solche Regelmäßigkeit, weil sie ihnen viel bequemer ist, als eine stete Aufmerksamkeit, die jeden günstigen Augenblick benutzt."

An einer andern Stelle charakterisiert er jenen allzuregelmäßigen Unterricht: „Da ist keine Freiheit, keine Heiterkeit, es ist Lection, nichts als Lection, Stillschweigen, steife Haltung, stetes Verbieten und Androhn."[1]

Eine Aufmerksamkeit, welche jeden günstigen Augenblick benützt, verlangt Fenelon. Eine solche findet sich aber weit mehr bei Müttern, welche zu Hause, als bei Lehrern, die in Schulen unterrichten; ja die Lehrer, gebunden durch fest bestimmte Stunden, könnten nicht mit voller Freiheit „günstige Augenblicke" benutzen. — Andere wichtige Einwendungen gegen das Unterrichten der Mädchen in Instituten werde ich weiter unten anführen, nachdem ich vorher besprochen, warum es höchst wünschenswerth sei, daß die Mütter so viel wie möglich selbst die Töchter im Hause unterrichten.

Man sollte denken: in unserer Zeit, da die Mädchen mehr als je angehalten werden, alles mögliche schulmäßig zu erlernen, da müßten sie später als

1) Gegen die Ueberzahl von Lehrstunden spricht auch Frau Necker stark (1, 82), eben so gegen lange Lectionen. Sie sagt: „Eine Viertelstunde ist der kürzeste Zeitraum, den ich für eine Lection angesetzt habe, aber Miß Edgeworth hat mit glücklichem Erfolg manche auf 5 Minuten beschränkt."

Mütter alles Erlernte auch lehren können, um so mehr als eben dieß Lehrenkönnen, die Lehrkunst, mit ein Zweck ihres Lernens gewesen.

Leider ist mir aber mehr als eine Frau bekannt, welche Jahre lang in einem Mädchen-Institut Unterricht genoß, sich hier auszeichnete, und sich dennoch mit dem Unterrichten ihrer Kinder durchaus nicht befaßte.

Sollte vielleicht das schulmäßige Lernen der Mädchen selbst der Grund sein, daß sie späterhin, als Frauen, an ihrer Fähigkeit zu lehren verzweifeln? Sie wissen dann von keinem andern Unterricht als von einem sogenannten methodischen, es widerstrebt aber ihrer ganzen Natur, wenn sie natürlich und schlicht geblieben sind, nach Art der Lehrer, die sie hatten, zu unterrichten. Was selbst bei diesen schon so oft als steife, pedantische Manier erscheint, daß müßte von einer Frau nachgeahmt, zur ärgsten Caricatur ausarten. Welche Mutter möchte sich aber wohl ihren Kindern gegenüber unnatürlich und lächerlich zeigen?

Hätte eine geschulte Mutter dennoch den Trieb, ihre Töchter selbst zu unterrichten, so müßte sie freilich in der Regel den Schulweg, den sie selbst geführt wurde, verlassen und vergessen, und eine einfache unverkünstelte Weise sich noch anzueignen suchen.

Nur einige Lehrgegenstände sind der Art, daß die Mütter, wie wir gleich sehn werden, meist nicht gehörig in denselben unterrichten können; es sind solche, welche einen Lehrer verlangen, der Einsicht und Uebung verbindet, und durch eine längere Praxis so manches gefunden hat, wodurch das Erlernen erleichtert und abgekürzt wird. Besonders gilt dieß vom Unterricht in den ersten Anfängen einiger Künste — so in der Kunst zu lesen, zu schreiben, Klavier zu spielen. —

Doch wir irren, wenn wir meinen, hiermit seien die Einwendungen vieler Mütter gegen das Unterrichten der Töchter beseitigt. Sie wiederholen: uns fehlt die Zeit — Kenntnisse fehlen — das Lehrgeschick fehlt, und was wird nicht als fehlend bezeichnet! Nur eines erwähnt man nicht gern: der ernste, ausdauernde, gewissenhafte Wille fehlt.

Mir fehlt die Zeit, sagt manche Mutter, die doch Zeit hat zu unnützen, eitlen Gesellschaften, zum Theater und zu was nicht allem! Möchte sie doch einmal zusammenrechnen, wie viele Stunden in der Woche solche unwichtige Dinge ihr rauben! Aber Kenntnisse fehlen ihr; — wie viel könnte sie nicht lernen, wollte sie nur einen Theil jener unnütz verschwendeten Zeit zum Lernen anwenden, wollte sie besonders durch Unterrichten der Töchter lernen[1]. Lehrgeschick fehlt? — eine schlichte Mutter, welche ihre Töchter herzlich liebt, der es Gewissenssache ist, sie nach Kräften gut zu erziehn, die wird mit Gottes Hülfe den rechten Weg schon finden, jene einfache, ungekünstelte Lehrweise; sie kann sich überdieß mit ihrem Mann und verständigen Freunden berathen.[2]

1) Docendo discimus: durch Lehren lernen wir.

2) Den bescheidenen, ihren Gaben mißtrauenden Müttern entgegengesetzt sind jene verbildeten, übergebildeten, eingebildeten Frauen, welche meinen: das Unterrichten ihrer Töchter sei

Ist es ihr voller Ernst und ihre Kräfte sind doch nicht den Anforderungen gewachsen, dann erst ist es Zeit und Noth, sich nach Hülfe umzusehn.

Zunächst, wenn mehrere Familien wesentlich gleichgesinnt und einander befreundet sind, dann läßt vielleicht eine der Frauen, die besonders gut französisch weiß, die Töchter der andern Frauen an dem Unterricht Theil nehmen, welchen sie den ihrigen gibt; eine zweite vertritt ebenso den Gesang ꝛc.

Könnte der Ausfall auch auf solche Weise nicht ersetzt werden, dann mögen mehrere befreundete Familien gemeinschaftlich Privatlehrer annehmen, welche in einem oder auch abwechselnd in den verschiedenen Häusern jener Familien die Töchter in einzelnen Stunden unterrichten.[1]

Zu den obengenannten Gründen, warum wir in der Regel gegen den Unterricht der Mädchen aus den höhern Ständen in sogenannten Instituten sind, kommen folgende:

Kinder aus einander befreundeten, gleichgesinnten und in gleicher Weise lebenden Familien mögen immerhin gemeinschaftlichen Unterricht genießen, eines hört da vom andern nichts, was nicht mit dem übereinstimmte, was es in seinem Hause hört und erlebt. Ganz anders ist es, selbst in den besten Mädcheninstituten. Hier finden sich Mädchen zusammen aus Familien, welche durchaus nicht gleichgesinnt sind, ja einander diametral entgegengesetzte Ansichten über religiöse und vaterländische Angelegenheiten, besonders aber über geselliges Leben und Vergnügungen haben. Mädchen, die zu Hause von dem weltlichen frivolen Leben vieler, von Bällen, Theater ꝛc. nichts hören, treffen hier andere, welche ihnen diese Dinge als höchst reizend schildern. Was Wunder, daß in ihnen nun die lebhaftesten Wünsche aufsteigen, auch Theater und Bälle zu besuchen, daß sie fortan die Aeltern mit solchen Wünschen täglich plagen, so daß diese nur zu oft schwach genug sind, nachzugeben, um nur die Plage los zu werden.

* * *

Nachdem wir nun im Allgemeinen über den Unterricht der Mädchen gesprochen, gehn wir zu den einzelnen Zweigen desselben über.

1. Lesen.

Das Lesenlernen sollte nie vor dem sechsten oder siebenten Jahre eintreten; ein verständiger geübter Schullehrer wird es leidlich fähigen Kindern, bei einer festen,

tief unter ihrer Würde, es sei eine Arbeit gut für mittelmäßige, untergeordnete Lastträger, nicht aber für ätherische, geflügelte Geister. — Solche mißgeschaffene Mütter sind klingende Schellen und tönendes Erz, ihnen fehlt die Liebe, die Mutterliebe! sie haben ihren Lohn dahin.

1) Eins habe ich nicht erwähnt, weil es sich, meines Erachtens, von selbst versteht, daß nämlich jeder Vater die Töchter unterrichten soll, so weit es nur immer seine Kenntnisse, seine Lehrgabe und seine Muße gestatten, daß ihm überhaupt die Aufsicht über den Unterricht und die Leitung desselben zukommt, und er hiefür mehr oder minder verantwortlich ist.

sicheren Lehrweise, in kurzer Zeit beibringen. Viele Mütter würden dagegen bei diesem Unterricht sehr unsicher verfahren, eben dadurch die Kinder zu einer widerspänstigen Verdrießlichkeit reizen, und im Gefühl, daß sie diese Verdrießlichkeit verschulden, selbst verdrießlich und ungeduldig werden.

Wenn es so käme, äußerte eine Mutter, dann würde dem Kinde nicht bloß gegen das Lesenlernen, sondern gegen alles, was sie ihm späterhin beibringen möchte, ein Widerwillen eingeflößt.

Ich kann jedoch nicht allen Müttern die Geschicklichkeit lesen zu lehren absprechen, da ich selbst bei der liebevollsten, geduldigsten Mutter lesen gelernt habe.

Können die Kinder lesen, dann bedarf es keines besondern Lehrers mehr; eine verständige, gebildete, fromme Mutter kann die weitern Leseübungen sehr wohl leiten.

Was sollen die Kinder lesen? das ist nun die Frage. Etwa jene, in hunderttausenden von Exemplaren verbreiteten Kinderfreunde mit ihren langweiligen Erzählungen von guten und bösen Kindern? vom artigen Wilhelm und dem unartigen Ludwig ꝛc.? Sollen sie dann zugleich die in diesen Kinderfreunden angeführten Verse auswendig lernen, z. B. jenes überschwengliche Gedicht, welches einer, der in Bezug auf Eitelkeit gründlich erfahren, im Katechismus aber unwissend war, ein alberner Pedant, im Namen eines solchen Wilhelm gemacht hat, ich meine jenes:

Wenn ich artig bin
Und ohn' Eigensinn,
Thue was ich soll,
O wie ist mir wohl.
Mich lobt der Papa,
Mich liebt die Mama,
Alles freuet sich,
Lobt und liebet mich.

Lassen wir aber diese flachen langweiligen Lesebücher, sie stammen meist aus der Zeit des matten, langweiligen Rationalismus.

In neuerer Zeit giengen andere, besonders Wackernagel, beim Zusammenstellen seines trefflichen Lesebuches, von dem entschieden richtigen Grundsatz aus: Kinder dürften nur Gutes lesen, was bleibenden Werth hätte. Hieran ist um so mehr festzuhalten, als sich das früh Gelesene dem Gedächtnis der Kinder meist so einprägt, daß sie es bis in ihr Alter nicht vergessen.[1] Wer möchte nun wohl schlechtes, oder auch nur ganz mittelmäßiges in das Kindergedächtnis einpflanzen, was dann ihr Leben lang wie ein böses Unkraut in ihnen wucherte, was in ihnen forttönte, wie elende Gassenhauer, die wir zufällig hören, und die in uns wider unsern Willen unleidlich forttönen.

1) Vgl. oben, S. 48, 49. Fenelon sagt: il faut se souvenir, qu'on ne doit à cet âge verser dans les esprits, que ce qu'on souhaite qui y demeure toute la vie.

Ein Zweites, was bei der Auswahl der Bücher[1] berücksichtigt werden muß, ist natürlich dieß, daß sie nicht bloß an sich gut, sondern auch für die Mädchen von bestimmten Jahren und Gaben gut und angemessen sein müssen. Ich will damit nicht sagen, sie sollen die Bücher durchaus verstehn. Dieß Wort „verstehn" versteht unsere Zeit nicht, wie schon Goethe sagt. Am gewöhnlichsten mißbrauchen es Schullehrer, zudem paßt es gar nicht auf die meisten Bücher, welche den Kindern besonders zusagen. Sollen sie etwa Grimms Kindermärchen erst lesen, wenn sie dieselben verstehn?! — Sie sollen nicht lesen, was zu verstehn, sondern was zu lieben sie reif sind. Damit sie aber nur Gutes und Schönes lieben, muß die Mutter mit größter Gewissenhaftigkeit Sorge tragen, daß sie nur Gutes und Schönes lesen, schlechte Bücher aber gar nicht in ihre Hände gerathen.

Fesselt ein Buch das Kind, so hat die Mutter keine Mühe, sie braucht zum Beispiel gewiß nicht darauf zu achten, daß ihre kleine Leseschülerin sich zusammennehme und nicht zerstreue, wenn sie ihr etwa das Märchen von Aschenbrödel, oder vom Brüderchen und Schwesterchen, zum Vorlesen gegeben hat. Wie freut sich auch das Kind, wenn es die Märchen, die ihm längst durch wiederholtes Erzählen der Mutter lieb geworden, nun lesen kann; wie es nicht müde wurde zuzuhören, so wird es sich auch nicht satt daran lesen können.

Außer den Grimmschen Märchen eignen sich die Sachen von Pocci, Specters Fabeln, und so manches von Hebel, Schubert, Claudius und Uhland für Kinder; vom Lesen der Bibel ward schon gesprochen.[2]

Will man den Kindern das Lesen gründlich verleiden, so ist dazu nichts geeigneter, als wenn man selbst das Einfachste mit Anmerkungen, Aus- und Einlegungen, Anwendungen ꝛc. überschüttet; wenn man es mit andern Worten aufschreiben, umwandeln läßt, und was der Art unleidlicher, pedantischer Schulkünste mehr sind. Mutterwitz wird die Mutter vor solchem Aberwitz bewahren.

Kann es doch selbst eine bedenkliche Seite haben, wenn man von den Kindern Erzählungen, die sie gehört oder gelesen, nacherzählen läßt. Fenelon sagt sehr verständig: „Man gebe seinen Erzählungen ja nicht die Farbe einer Lection, nöthige das Kind nicht, sie zu wiederholen; diese Wiederholungen — wofern die Kinder nicht von selbst darauf verfallen — genieren sie und rauben ihnen alle Freude an den Erzählungen. Hat ein Kind einige Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, an Menschen, die es liebt, von selbst erzählen; aber macht ihm das Erzählen nicht zur Regel." Dieß gilt auch für das später eintretende, schriftliche Nacherzählen.

Wir haben oben von dem unleidlich affectierten Lesen gesprochen, was man auch den Mädchen widernatürlich beibringt; muß doch gegen diese Ausartung Fenelon das Natürliche vertreten; er, der in einer Zeit und Umgebung lebte, in

1) Ueber das Bücherlesen erwachsener Mädchen ward im Kap. VII. gesprochen.
2) S. oben, S. 30.

welchen das Unnatürliche in Alonge-Perücken und Reifröcken die größte Höhe erreicht hatte. Wir Deutsche sollten uns schämen! Fenelon also sagt: „Man verdirbt alles beim Lesenlehren, wenn man die Kinder gewöhnen will, mit forcierter Emphase zu lesen. Setzt selbst den Kindern nicht zu, ganz fehlerfrei zu lesen; laßt sie natürlich lesen, so wie sie sprechen. Lesen sie in einem andern Ton, so taugt das nie und klingt wie Schuldeclamation."

2. Schreiben.

Sobald die Mädchen lesen gelernt, mag ein geübter Lehrer sie im Schreiben unterrichten. Können sie schreiben, so tritt der Unterricht in der Orthographie ein, welcher nun wieder der Mutter anheim fällt.

Wir sind mit Bormann einverstanden, daß man durch Lesen richtig schreiben lernt, indem es sich uns vorzugsweise durch das lesende Auge einprägt, wie die Worte zu schreiben sind. Die Mutter dictire den Töchtern aus einem guten Buche Stellen, die sie vorher gelesen haben; das Geschriebene werde mit Vergleichung des Buches corrigiert und das Berichtigte von den Schülerinnen ins Reine geschrieben. Die Fehler tragen sie in ein besonderes Buch ein. War das Dictierte fehlerfrei geschrieben, so fällt das Abschreiben weg. Wir wissen aus Erfahrung, daß die Schülerinnen auf solche Weise mit jedem Tage richtiger schreiben lernten; es bedarf nur einer ausdauernden Geduld der Mutter. Sollte sich diese nicht völlig fest in der Orthographie wissen, so kann sie dennoch die Correctur, bei steter Vergleichung des gedruckten Originals, übernehmen. Dieß wird sie selbst in der Orthographie befestigen.

Späterer Zusatz.

Seitdem ich vorliegendes über den Unterricht im Schreiben und Lesen niedergeschrieben, lernte ich erst näher die Weise kennen, da man mit dem Schreibunterricht beginnt und von diesem zum Lesenlehren übergeht. Nach dieser Methode lernen nämlich die Kinder zuerst nach Vorschrift die sämmtlichen einzelnen Buchstaben schreiben, dann Verbindungen von zwei Buchstaben, von je einem Consonanten und einem Vocale, als: ba, be 2c., das ganze Alphabet durch. Weiterhin folgen Verbindungen von drei und mehr Buchstaben und Wörter. Schreiben und Aussprechen des Geschriebenen geht hierbei Hand in Hand. Haben die Kinder solch Schreiben und Aussprechen fleißig eingeübt, so läßt man sie jeden geschriebenen Buchstaben mit dem ihm entsprechenden gedruckten vergleichen, ebenso geschriebene Silben, Wörter, Perioden mit entsprechenden gedruckten. Durch solch Vergleichen lernen sie ohne große Mühe Gedrucktes lesen. Diese Methode hat viel für sich.

Zuerst dieß. Da Mädchen von früh an besondre Neigung zu Beschäftigungen

haben, bei denen sie auch die Hände brauchen, und gar zu gern auf Schiefertafeln zeichnen, so lernen sie mit weit größerm Interesse auch Buchstaben, Worte und Sätze schreiben und aussprechen, als wenn sie diese unmittelbar gedruckt, mehr passiv, anzusehn und auszusprechen genöthigt werden.

Dieser vorangehende Schreibunterricht bietet dann auch gewisse Vortheile des Buchstabierens, besonders diesen, daß er nöthigt, jeden einzelnen Buchstab n ins Auge zu fassen. Für das sichere Erlernen der Orthographie ist dieß von größter Wichtigkeit, ja ein solcher Schreibeleseunterricht bringt den Kindern schon die Rechtschreibung vieler Worte bei.

Zuletzt, so ist es auch nicht gering anzuschlagen, daß durch diese Weise lesen zu lernen andere nur zu beliebte unnatürliche und häßliche Methoden des Leseunterrichts beseitigt werden. —

3. Französisch. Englisch.

Vom gewöhnlichen Französischlernen und vom Zweck dieses Lernens ward gesprochen. Wenn wir gegen beides entschieden auftraten, so ist es dennoch — wie die Dinge einmal stehn — keineswegs unsere Meinung: die Mädchen sollten überhaupt nicht französisch lernen.

Die Mutter kann ihren Unterricht fast unmerklich beginnen, indem sie den Mädchen, während sie stricken 2c. täglich etwa drei französische Worte vorsagt und sie ihrem Gedächtnis durch öftere Wiederholung einprägt. Auf solche Weise sammeln sich die Kinder in Jahresfrist einen bedeutenden Vorrath an Worten, welche ihnen die Mutter später gedruckt zum Abschreiben vorlegt, wodurch sie die große Verschiedenheit der französischen Orthographie von der deutschen erfahren. Zugleich lernen sie nun die Declinationen und regelmäßigen Conjugationen, zuletzt die unregelmäßigen Verben allmählich auswendig, und fangen an, Französisches zu lesen und mündlich und schriftlich zu übersetzen. Die Mutter legt hierbei ein gutes Lesebuch zu Grunde, in welchem vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten ist.

Mündlich muß zuerst möglichst wörtlich, ohne Rücksicht auf den deutschen Sprachgebrauch, übersetzt werden. Z. B.: il me semble que je pourrais aisément repondre à cela, übersetze man zuerst: es mir scheint, daß ich könnte leicht antworten auf dieses, und dann der deutschen Wortfolge gemäß: Es scheint mir, daß ich hierauf leicht antworten könnte. Uebersetzt man sogleich die ganze französische Periode in eine deutsche, ohne genaues Angeben des Sinns der einzelnen Worte, so werden diese von der Schülerin häufig mißverstanden und mit einander verwechselt.[1]

1) Daß ich der fratzenhaften Hamiltonschen Weise des Sprachunterrichts hiermit nicht das Wort reden will, ergibt sich schon aus dem, was S. 66 dieses Bds. über diese Weise gesagt ist.

Die Mutter lese den Anfang einer interessanten Erzählung den Mädchen aus einer deutschen Uebersetzung vor, und gebe ihnen dann das französische Original ohne Uebersetzung. Neugier, den Verfolg der Erzählung zu erfahren, treibt sie dann, sich anzustrengen, um das Buch zu verstehen.

Es ist oft die Frage: wie der deutsche Stil am besten geübt werde; ein sorgfältiges Uebersetzen aus dem Französischen und später aus dem Englischen in gutes Deutsch ist die beste Stilübung. Sollte die Mutter meinen, sie sei der Korrektur der Uebersetzungen nicht gewachsen, so lasse sie Stellen aus einem französischen Buche übersetzen, von welchem sie eine gute deutsche Uebersetzung in Händen hat, die sie bei der Korrektur zu Rathe ziehen kann. Frau Necker empfiehlt auch schriftliche, sorgfältige Uebertragung als „eine Uebung im guten Stil" und zugleich „als eine Uebung der Geduld, welche den Frauen auf intellektuellem Gebiet leicht ausgehe."

Bei Uebersetzung aus dem Deutschen in das Französische mag die Mutter ja aus dem Französischen übersetzte Stücke geben, um bei der Korrektur das Original vergleichen und sich genau an dasselbe halten zu können.

Sind die Mädchen im Französischen so weit, daß sie ohne besondere Anstrengung und stete Zuziehung des Lexikons ein leichtes Buch lesen können, so mögen sie das Englische anfangen und es auf dieselbe Weise erlernen, wie vorher das Französiche.

Wie ist es aber hinsichtlich des französisch Sprechens? — Haben die Mädchen durch Auswendiglernen von Worten, Phrasen, Deklinationen und Conjugationen, durch Lesen französischer Bücher und Uebersetzen aus dem Französischen und in das Französische sich einen Reichthum von Worten und Wendungen angeeignet und die Mutter hat sie nur einigermaßen zum französisch Sprechen angehalten, so werden sie nöthigenfalls besser sprechen, als solche Mädchen, die einzig zum Parlieren abgerichtet wurden und sich hierbei immer in dem ganz engen Kreise, nicht der Gedanken, sondern der Redensarten einer Gouvernante bewegt haben.

Von Seiten der Literatur bietet England bekanntlich in jeder Hinsicht, und gerade auch für Mädchen, einen weit größern Reichthum lesenswerther, sittlich reiner und interessanter Bücher als Frankreich. Es besitzt unter andern treffliche Kinderschriften, natürliche, einfache, welche manche kindlich thuende, gezierte deutsche Kinderschriften wahrhaft beschämen. Aus diesem Grunde und aus manchen andern wäre auf den Fall, daß ein Mädchen wählen müßte: ob sie Französisch oder Englisch lernen wollte, ohne allen Zweifel dem Englischen der Vorzug zu geben.

4. Rechnen.

Ueber den Unterricht im Rechnen habe ich nur weniges zu sagen. Wie leicht fällt es der Mutter, den Kleinen das Zählen an Bohnen, Nüssen ꝛc. bei-

zubringen, auch die ersten anschaulichen Anfänge im Zusammenzählen, Abziehen und Theilen. Ich sollte meinen, daß sie sich zunächst auf die, von mir angegebene Weise der Zahlpfennige bedienen könnte, um den Kindern den richtigen Begriff und die Fertigkeit im Zahlenschreiben beizubringen, und zugleich Einsicht in das Decimalsystem und die einfachste Handhabung desselben, worauf so viel ankommt.[1] Im Verfolg würde aber ein, nicht methodisch verkünstelnder, sondern einfach praktischer Lehrer eintreten müssen, um den Mädchen Fertigkeit in allem dem Rechnen beizubringen, das sie später im Leben nöthig haben, besonders im Kopfrechnen. In wie fern die Mutter hier nachhelfen kann, hängt von ihrer eigenen Fertigkeit im Rechnen ab. Besonders mag sie beim Stricken und andern ganz mechanischen Handarbeiten dann und wann Exempel aus dem Kopf rechnen lassen.

5. Singen.

Es wird in jetziger Zeit wenige Mütter geben, die nicht in ihrer Jugend entweder in der Schule oder von einem Singlehrer singen gelernt hätten; aber freilich, wie wir sahen, meist nur, um damit kurze Zeit in Gesellschaften zu glänzen. Und der Gesang sollte doch das Mädchen auf ihrem ganzen Lebensweg treu begleiten. So sagt auch Frau Necker:[2] „Wenn unsere Liebe zur Kunst vollkommen rein wäre, so würden wir die Musik nicht liegen lassen, sobald wir nicht mehr in dem Alter sind, damit glänzen zu können. Sie würde die Kinder erfreuen, das häusliche Leben verschönern, heiligen, erheitern und uns selbst in einsamen Stunden trösten und erfreuen.“

Ich hörte schon von mehreren jungen Müttern sagen: Ja gesungen habe ich viel als Mädchen, aber Lieder, die ich mit meinen kleinen Töchtern singen könnte, waren es nicht. Freilich eignen sich die Opernarien und die gekünstelten, affektvollen Lieder, die man jetzt jungen Damen lehrt, nicht für Kinder, und es wäre zu bedauern, wenn man dergleichen Gesang in die Kinderstube hinübertrüge. Kennt die Mutter wirklich keine andere Musik, so verschaffe sie sich zuerst ein gutes Choralbuch, am liebsten ein rhythmisch gesetztes, weil die Kinder rhythmische Choräle leichter fassen und behalten als unrhythmische. Nun lerne sie daraus die Lieder, welche am Besten für den Hausgottesdienst passen, und übe dieselben mit ihren Kindern ein, um sie Morgens und Abends mit ihrem ganzen Hausstande singen zu können. Dann benutze sie eine gute Sammlung von Liedern, z. B. die deutschen Lieder[3] für Jung und Alt, nur verirre sie nicht zu Liedern, die besonders für Kinder verfertigt wurden, zu den saft- und kraftlosen Jugend- und Tugendliedern.

1) Vergl. unten, Beilage III.

2) Th. 1, 160.

3) Erschienen in Berlin in der Realschulbuchhandlung (Georg Reimer) 1818.

Die ganze Uebung im Singen besteht bei kleinen Mädchen einzig und allein in einem ganz unbefangenen Mitsingen einfacher, andächtiger oder fröhlicher Lieder,[1] ohne allen methodischen Unterricht in einer vorgeschriebenen Zeit. Man darf selbst die Mädchen nicht anreizen, länger zu singen, als sie von selber Lust haben. Ist eines unter den Kindern, welches kein musikalisches Gehör zeigt und keine Lust, mit den andern zu singen, so lasse man es nur schweigend dabei sein und verhindere es bloß, seine singenden Geschwister irgend wie zu stören. Man lasse es den Text der Lieder auswendig lernen (die Singenden behalten ihn durch öfteres Singen ohnehin auswendig), so wird das anfangs unfähig scheinende Kind, nach längerer oder kürzerer Zeit, mit einstimmen. Lache man es nicht aus, wenn der Gesang anfänglich schlecht ausfällt, er bessert sich schon durch viele Uebung. Auch verhindere man die ganz kleinen Kinder nicht, ihr Stimmchen in den allgemeinen Gesang einzumischen, man wird sich wundern, wie sich die Kleinen nach und nach der Melodie anschließen. Es heißt ja „aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hat Er sich ein Lob zubereitet."

Sollte die Mutter wirklich durchaus unmusikalisch sein, d. h. nicht im Stande sein, eine Melodie zu treffen, so wird entweder der Vater oder sonst ein Glied des Hauses oder eine Freundin das angenehme Geschäft übernehmen können, mit den Kindern oft zu singen; denn ohne Gesang dürfen Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht.

Kunstmäßigen Singunterricht dürfen Mädchen durchaus nicht bekommen, bis sie erwachsen sind und ihre Natur völlig entwickelt ist. Ertheilt man ihn früher, so läuft man nicht allein Gefahr, der Gesundheit junger Mädchen wesentlich zu schaden, sondern auch ihre Stimme für Lebenszeit zu verderben. Daß es hie und da Ausnahmen von der Regel gibt, stößt den Grundsatz nicht um. Vorausgesetzt, daß ein erwachsenes Mädchen gesund ist und nicht an der Brust leidet, so soll sie nun Singunterricht erhalten, welcher kunstgemäß und nach den Regeln der alten Schule ertheilt wird. Ist die Mutter nicht selbst musikverständig, so muß ein recht geschickter Lehrer oder eine Lehrerin diesen Unterricht geben. Möchte sich nur in jeder Stadt ein Musiklehrer niederlassen, der auf jene alte Weise unterrichtete und dem modernen Unwesen steuerte! Die Mädchen müssen, wenn ihre Stimme wirklich ausgebildet werden soll, zuerst längere Zeit Scala singen, Töne aushalten lernen und mannigfache Läufer, Intervallen, Triller u. dgl. bis zur Fertigkeit und völligen Leichtigkeit einüben, ehe man sie ein einziges schwieriges Lied oder eine Arie vortragen lehrt. Nur durch einen solchen Unterricht bekommt die Singende eine völlige Gewalt über ihre eigene Stimme und lernt dabei den Athem und die Stimme selbst so schonen,

1) „Alte und neue Kinder-Lieder. Mit Bildern und Singweisen. Herausgegeben von F. Pocci und K. von Raumer. Verlag von Gustav Mayer in Leipzig." Dieses kleine Buch würde ich empfehlen, wenn ich nicht Mitherausgeber wäre.

daß sie nicht Gefahr läuft, ihrer Gesundheit durch anhaltendes Singen zu schaden. Auch kann der gute, kunstgerechte Vortrag nur auf eine so nach allen Richtungen ausgebildete Stimme gegründet werden; nie wird ein Mädchen Sicherheit im Singen und völlige Freiheit bekommen, um mit ganzer Seele bei dem Inhalt des Textes zu sein, wenn nicht diese gründliche Ausbildung der Stimme vorangegangen ist.

In Bezug auf den Vortrag kann der Lehrer mancherlei Anweisung geben, zum Beispiel über die Art, die Stimme anschwellen und sinken zu lassen, zu jeder Zeit den Ton leise und sanft einzusetzen. So lehrte es die alte Schule, während man nach jetziger Mode oft mit einem lauten Schrei einsetzt und die hohen Töne gellend geschrieen werden. Der richtige Vortrag im Gesang besteht darin, daß das Herz bei dem Musikstück ist und die Sängerin das, was sie singt, wirklich fühlt oder sich, wenn das Lied beschreibender oder erzählender Art ist, mit ganzer Theilnhme hineinversetzen kann. Da fällt es in die Augen, wie nothwendig Text und Composition der Gesänge, die man singen läßt, edel und gut sein müssen; denn wer würde von seiner Tochter wünschen, daß sie frivole, unbedeutende Gedichte von ganzem Herzen sänge oder sich in dieselben hinein versetzen sollte? Es ist ein Glück für die armen Mädchen, daß ihnen beim Einüben schlechter Singstücke gewöhnlich ganz mechanisch ein Scheinaffekt eingelernt wird, da sie dann gefühllos und gedankenlos Töne singen, ohne im Mindesten vom Inhalt des Gedichts, welches sie vortragen, bewegt zu werden. Ich hörte einmal ein junges Frauenzimmer in größerer Gesellschaft ein Lied neuester Zeit mit so leidenschaftlichem Affekt vortragen, daß ich ein stilles Mitleid empfand, weil ich meinte, sie sei schon so früh fähig, in eine höchst leidenschaftliche Dichtung einzugehen. Da ich kein Wort verstanden hatte, fragte ich später die Sängerin nach dem Inhalt des Liedes, das sie gesungen. Sie sagte: das Lied sei ihr nur gegeben worden, um es in der Gesellschaft vorzutragen, und so habe sie keine Zeit mehr gehabt, sich um den Text zu bekümmern. Ist es denn erlaubt, Menschen wie Dompfaffen zu behandeln? Diese mögen, gegen ihre Natur Liedermelodien pfeifen lernen, ohne nach dem Text zu fragen.

Wir trennten scharf den kunstmäßigen Gesangunterricht, welchen die Mädchen erst, wenn sie erwachsen sind, erhalten können, von ihrem früheren Naturalisieren, da sie ohne allen methodischen Unterricht Lieder mitsingen und durch einfaches Hinhören auf den richtigen Gesang der andern, selbst rein singen lernen.

So wünschenswerth es wäre, daß alle, die nur einigermaßen Stimme haben, auch die alte gute Singschule durchmachten, so ist es doch entschieden besser, sie naturalisieren zeitlebens, als daß sie einer verkehrten Methode Preis gegeben werden. Aber von früh an sollten doch solche Naturalisierende jede Gelegenheit wahrnehmen, reinen und edlen Gesang zu hören, wodurch ihr eigenes Singen nur gewinnen kann.

In einer wahrhaft guten Gesangschule darf durch das Studium und Singen

großer Meisterwerke nie der Sinn für die einfachste schöne Musik, vor allem für Volkslieder absterben, so wenig wie das Lesen des Faust den Sinn für das kleinste Gedicht Goethe's ertödten darf. Man vergesse nicht, daß die größten Sängerinnen, z. B. die Catalani durch das Singen des Liedes God save the king und Jenny Lind durch ihre vaterländischen Volkslieder den allergrößten Eindruck gemacht haben.

6. Der Klavierunterricht.

Vieles, was vom Gesangunterricht gesagt ist, leidet auf den Klavierunterricht Anwendung; in einer Hinsicht sind aber beide wesentlich von einander verschieden. Das Singen ist dem wohl organisirten Menschen angeboren wie dem Vogel. Tausende singen instinktmäßig, naturalisierend; in Vergleich zu diesen ist die Zahl geschulter Sänger und Sängerinnen gering.

Aber das Klavierspielen ist niemandem angeboren; jeder muß es lernen wie eine fremde Sprache, während das Singen die verklärte Muttersprache ist.

Klavierspielen ist deshalb eine durchaus und wo möglich nicht zu spät zu erlernende Kunst. Wer soll den Unterricht ertheilen? Ist die Mutter nicht eine gründlich unterrichtete und fertige Klavierspielerin, ist sie überdieß nicht eine sehr geduldige Frau, so übernehme sie ja nicht den Unterricht; viel rathsamer ist es, denselben durch einen Klavierlehrer, einen so tüchtigen, als man haben kann, ertheilen zu lassen.

Es zeigt sich aber bald eine Scheidung zwischen den Klavierschülerinnen. Die einen begnügen sich nicht mit einer mäßigen Fertigkeit im Klavierspielen, sie erstreben größeres und werden deshalb einer Klavierschule höherer Art übergeben; bei weitem die meisten Mädchen und ihre Aeltern fassen aber ein leichter zu erreichendes und dennoch sehr anerkennenswerthes Ziel ins Auge. Ja die Umstände nöthigen sie gewöhnlich, nicht höher hinaus zu wollen. Man denke nur an den Klavierunterricht, welcher auf dem Lande und in kleinen Städten ertheilt wird. Da findet sich höchst selten ein Klaviervirtuos, welcher im Stande wäre, seine Schüler zum Spielen schwieriger Compositionen anzuleiten; meist ertheilen Schullehrer den Klavierunterricht. Möchten diese selbst nur immer in einer guten Klavierschule gebildet, möchte ihr Geschmack durch und für wahrhaft schöne Musik ausgebildet sein, damit sie später Sinn und Geschick hätten, um gute Musik, einzig diese, gut spielen zu lehren. Wir zielen hier nur auf die einfachste Musik, besonders auf Choräle, Volksmelodieen und auf Begleitung zu Liedern ꝛc. Durch lebendiges und fertiges Spielen solcher geistlichen und weltlichen Klavierstücke kann ein Mädchen sich selbst, den Aeltern und Geschwistern, im spätern Leben ihrem Manne und ihren Kindern Freude machen und das häusliche Leben erheitern, verschönern, veredeln und heiligen.

Was nun die Mädchen betrifft, welche eine höhere musikalische Ausbildung

genießen sollen, so ist dazu in der Regel nur in Städten Gelegenheit. Leider ist dort aber auch Gelegenheit, mit möglichster Anstrengung und dem größten Zeitaufwande zu jener herzlosen Virtuosität dressirt zu werden, von welcher wir oben gesprochen. Es gilt also, den rechten Lehrer zu finden. Das Muster eines solchen war — unter den mir persönlich bekannten Lehrern — der Musikdirektor Forkel in Göttingen, welcher mit ganzer Seele der Schule des großen Sebastian Bach angehörte und noch den Unterricht von Emanuel Bach in Hamburg, dem Sohne Sebastians genossen hatte.

In Forkels Biographie S. Bachs findet sich ein Abschnitt über die Art, wie dieser Meister Klavierunterricht gab. Sein Unterricht, sagt Forkel, war der lehrreichste, zweckmäßigste und sicherste, den es je gegeben hat. Zuerst lehrte er den Anschlag. „Zu diesem Behufe mußten die Anfänger mehrere Monate nichts als einzelne Sätze für alle Finger beider Hände, mit steter Rücksicht auf diesen deutlichen saubern Anschlag üben. Zur Einübung schrieb er 6 kleine Präludien und 15 zweistimmige Inventionen.[1] Hierauf führte er seine Schüler sogleich an seine eigenen größeren Arbeiten, an welchen sie ihre Kräfte am bestem üben konnten. Um ihnen die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente er sich eines vortrefflichen Mittels, nämlich: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhange vor und sagte dann: so muß es klingen. Man kann sich kaum vorstellen, mit wie vielen Vortheilen diese Methode verbunden ist.“ Dem Schüler, welcher das Stück „in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen gehört“, schwebt nun ein Ideal vor, das er durch das fleißigste Ueben zu erreichen strebt. — Es war dieß das Gegentheil von jenem so gewöhnlichen Verfahren der Klavierlehrer, daß sie dem Schüler angeben, wie sie einzelne Stellen eines Klavierstücks vortragen sollen, bevor diese irgend den Totalcharakter des Stücks aufgefaßt und erkannt, welchen Ausdruck und Vortrag das Ganze als ein solches verlange. Und doch ergibt sich aus diesem Verständnis des Ganzen erst das Verständnis und der richtige Vortrag jedes einzelnen Theiles.

Das Gesagte gilt freilich nicht für Klaviercompositionen, welche aus zusammengeflickten oft höchst verschiedenartigen musikalischen Floskeln und Phrasen bestehen, sondern nur von solchen, die einen bestimmten durch und durch gehenden Charakter, eine bestimmte Physiognomie haben. So ists bei Bachs Compositionen, die einem, je öfter man sie spielt, ganz in der Weise immer lieber werden, wie uns ein lieber Mensch bei längerm Umgang immer lieber wird. Treten wir aber zu einem Stück in ein solches, ich möchte sagen, persönliches Verhältnis, so werden wir es auch mit einer Pietät vortragen, die sich vor Allem scheut, was dessen Schönheit verletzen oder es gar zur Karikatur-entstellen könnte.

Möchten sich nur wieder Klavierlehrer finden, welche fähig wären, nach

1) Diese Präludien und Inventionen sind bei Peters in Leipzig erschienen.

Bachs Weise zu unterrichten, durch welche auch des großen Meisters Klaviercompositionen wieder ins Leben träten, in denen, so innig und gefühlvoll sie sind, doch keine Spur wilder fleischlicher Leidenschaft, sondern heilige Reinheit waltet.[1] Solche Musik ist recht für Mädchen geeignet, nimmermehr aber die so gewöhnliche, bald wüst brennende, bald niedergebrannte, matt sentimentale.

Daß hiermit nicht gemeint sei, es solle ein Mädchen fortan nichts als Sebastian Bachsche Compositionen spielen, brauche ich wohl nicht erst zu bemerken. Von entschiedener Wichtigkeit ist es aber, daß sie von früh auf nicht nur gründlich unterrichtet werde, sondern auch zu keiner Zeit schlechtes musikalisches Machwerk spiele. Sind doch Bachs liebenswürdige, für Anfänger componierte Inventionen und Präludien von bleibendem Kunstwerth.

Die Forderung, daß die Kinder nie Schlechtes, Gemeines lesen sollen, leidet völlige Anwendung auf die Musik. Wenn sie aber von früh auf nur Gutes gehört, gesungen, gespielt haben, so wird sich mit den Jahren ihr Gesichtskreis erweitern, es wird ihnen zweite Natur, sich vom Häßlichen, Schlechten entschieden wegzuwenden, dagegen das Schöne und Gute zu lieben, in welcher Gestalt es sich auch zeige. Sie werden sich an den Werken der verschiedensten großen Meister freuen, an Palestrinas und Lassos, wie an Händels, Glucks, ja auch an den einfachsten Volksliedern. Wie ganz anders ist es aber mit so vielen, welche das Unglück hatten, von früh auf nur schlechte Musik zu hören, zu üben, sich mit ihr einzuleben. Wie selten, wie schwer geschieht es, daß solche sich vom Unreinen reinigen, vom eingefressen Gewohnten entwöhnen und zum Reinen, Schönen bekehren. Zu diesen Seltenen gehörte ein Student, der zu Forkel kam, seinen Klavierunterricht anzunehmen. Da Forkel hörte, er habe schon viel Klavier gespielt, so forderte er ihn auf, ihm etwas vorzuspielen. Der Student that es und glaubte seine Sache recht gut gemacht zu haben. Da er fertig ist, sagt Forkel: nun sehen Sie, liebster Freund, müssen Sie damit anfangen, daß Sie alles vergessen, was Sie bisher getrieben. Der Student ließ sich hierdurch nicht abschrecken und wurde ein sehr fleißiger Schüler Forkels. Ich habe das Erzählte aus seinem Munde.

Was wir über Gesang und Klavierspielen gesagt, das haben wir meist erlebt. Sollte sich jemand an diesem und jenem stoßen, den verweisen wir auf Thibauts nicht genug zu empfehlendes, ausgezeichnetes Buch „Ueber Reinheit der Tonkunst", welches unglaublich zu erneuter Anerkennung und Wiederbelebung trefflicher Musik, wie zur Beseitigung der schlechten gewirkt hat.[2] Der Heraus-

1) Der treffliche Mendelssohn-Bartholdy hatte die größte Verehrung gegen Bach. Durch ihn ward dessen Passionsmusik (nach dem Evang. Matthäi) im Jahre 1828 in Berlin gegeben, nachdem dieselbe gerade 100 Jahre — seit 1728 — still geruht.

2) Das Buch erlebte 1851, 11 Jahre nach dem Tode des Verfassers die dritte Auflage. Als es 1825 zum ersten Male erschien, war es mir um so willkommener und werther, als ich im Hause meines sel. Schwiegervaters, des Kapellmeister Reichardt, schon seit 1804 die von Thibaut gepriesenen Meisterwerke Palestrinas, Leos, Durantes, Händels u. a. von reinen Stimmen mit reinem Sinne hatte singen hören.

geber der neuesten Auflagen desselben, Herr Ministerialrath Bähr, hebt besonders hervor, daß Thibaut unter „Reinheit der Tonkunst“ nicht etwa die technische, die Reinheit des Tonsatzes oder der Ausführung verstanden habe; „es war ihm,“ schreibt er, „eine ganz andere, höhere, ich möchte sagen sittliche.“ Daher sei er ein „unversöhnlicher Feind alles Seichten, Gemeinen, Ungesunden und Leichtfertigen gewesen.“

Ich kann es mir nicht versagen, folgende Stellen aus Thibauts Buche mitzutheilen:

„Es ist mit der Musik eine gefährliche Sache. Findet sich auf einem Gemälde ein verzeichnetes Glied oder etwas Sittenloses, so gibt das gesunde Auge schon genügende Gründe zur Kritik, und die Scham wendet, wenigstens vor Andern, den Blick ab. Allein unter der Musik kann sich alles unreine, krampfhafte, sittenlose Unwesen verkriechen, und so wird denn oft unvermerkt mit vollen Zügen genossen, was durch den Pinsel oder durch Worte dargestellt, schon ehrenhalber zurückgestoßen werden müßte. Daher haben unsere Componisten und Virtuosen ein leichtes Spiel. Das Herabsteigen zum Nervenschwachen, Wilden, Ungereimten und Gemeinverliebten findet nur zu viel Saiten, welche leicht anklingen, und auch die Kenner müssen zu dem: Ach wie schön! aus Schonung oft schweigen, weil der rechte Commentar zu solchen Phrasen ohne Beleidigung nicht deutlich gemacht werden kann. Ist nun das Publikum in das Gemeine und Schlechte recht hineingespielt, so wird es auch wieder mit seinem befestigten Geschmack ein Despot für die Künstler.“

„Plato hat schon gegen die verderbliche Musik gekämpft. Was würde er sagen, wenn er unsere jetzigen Quälereien und unsere so vielfach widernatürlich zusammengesetzten, überweichen, überwilden, überverliebten und doch selten zu einem vollen Feuer kommenden Sachen hören müßte!“

„In der Musik, wie sie jetzt in Beziehung auf Bildung nur zu häufig genommen wird, ist Kunst und Schmuck an allen Seiten; eine Masse wunderlicher Schwierigkeiten; Ueberladung statt Fülle und Klarheit; aber wenn man die Befriedigung der Eitelkeit, der künstlerischen Eigensinnigkeit abrechnet, am Ende wenig Trost und Freude; daher auch unsere guten Mädchen, wenn sie einen eigenen Heerd gewonnen haben, und dabei ausharren können, alle erlernten sogenannten Kunstsachen mit freudigem Herzen in den Wind zu schlagen pflegen.“

„Göttlich wird uns die Musik nur erscheinen, wenn sie uns in einen idealen Empfindungszustand hinüber führt; und wer diesen nicht zu geben weiß, der ist im Gebiete der Tonkunst nichts, als ein Mechaniker oder gemeiner Handlanger.“

„Der beliebte Effect ist größtentheils nichts als ein Erzeugnis des Ungeschicks oder der Feigheit, welche Allen dienen und gefallen will. Die Natur geht nicht in Sprüngen und das Gefühl, wenn es gesund ist, schweift nicht wirrig umher und überfliegt sich nicht selbst. Eure beliebten Symphonien, Phantasien,

musikalischen Potpourri's und so weiter sind daher oft das Lächerlichste auf der Welt. Erst ein geheimnisvoller Anfang; dann ein Schreckschuß; plötzlich Stille; unerwartet etwas Walzerhaftes; aber, wie dadurch ein gewisses Feuer entstehen will, mit gleicher Genialität ein rascher Uebergang in das Tiefsinnige und Weinerliche; von da unmittelbar in einen wilden Sturm; aus der Mitte des Sturms, nach einer kleinen spannenden Pause, zu etwas Tändelndem, und am Ende zu einer Art von Juchhe, wobei mit schreiender Liebe sich Alle kräftig umfassen. Dergleichen gefällt nun zwar, aber wie?"

„Das Aergste ist aber, daß unter dem belobten Namen des Effects das verderblichste Gift empfohlen wird, nämlich dieses krampfhafte, verzerrte, übertriebene, betäubende, rasende Unwesen, welches in dem Menschen alles Schlechte hervorwühlt und am Ende den wahren musikalischen Sinn ganz zu tödten droht."

„Wüßten viele unserer tugendhaften Mädchen, was sie oft hören, oder selbst oft spielen oder singen müssen, und für welche Zwecke einer unserer größten Lieblinge manche seiner Stücke recht eigentlich und recht meisterhaft gesetzt hat, so würden sie in Scham und Unmuth vergehen."

„Es kann uns in der Musik nicht darauf ankommen, Finger anzustaunen und das Nichtige auf wundervolle Art vollbringen zu sehen, sondern das Gegebene soll uns durch den Gehörsinn entzücken, gleichviel, ob dabei mechanische Schwierigkeiten zu überwinden sind oder nicht. Daß unsere reisenden Virtuosen, um im Durchfluge das Sicherste zu wählen, fast unbedingt nur ihr Aeußerstes und sonst nichts sehen lassen, kann man allenfalls verzeihen, weil das Publikum in der Regel lieber mag, wenn ein Seiltänzer auf dem Kopfe steht, als wenn er in schönen leichten Bewegungen das Ideal der lieblichsten Formen darzustellen sucht. Allein bitter kränkt es, daß überall Zeit, Geld und Gesundheit verschleudert wird, um das Leere und Nichtssagende zu erlernen, und daß, über dem Streben nach dem Capriciösen, die Kunst, einfache Sachen feurig, zart und sangbar vorzutragen, fast ganz und gar verloren geht. Bloß das ist tröstlich, daß nach Endigung der Jahre der Kinderei und Gefallsucht die Quälereien gewöhnlich aufgegeben werden, und daß die Glücklichen, welche in ihrer Jugend rührende, gefällige, erhebende Melodien lernten, auch noch im höchsten Alter den wärmsten Theil daran nehmen."

Ich hoffe zuversichtlich, die mitgetheilten Stellen werden unsere Leser, welche Thibauts Buch noch nicht kennen, zum Lesen desselben reizen.

Nach Thibaut hat Winterfeld, der mit dem ausgezeichnetsten musikalischen Talent die umfassendste historische Kenntnis verband — eine Frucht ausdauernder, fünfzigjähriger Arbeit — in seinen trefflichen Geschichtswerken die Meister und Meisterwerke der alten Zeit wieder ans Licht gezogen, welche zum Theil völlig vergessen waren, wie z. B. der herrliche Eckard. Möge das neunzehnte Jahrhundert, welches, mit wenigen Ausnahmen, so arm an productiven Musikern ist, alle Kräfte aufbieten, jene alten Meisterwerke zu reproducieren, sie würdig und lebendig ins Leben zu rufen.

7. Die bildende Kunst. Zeichnen.

Wir sagten, die Mädchen seien möglichst zu bewahren, daß sie nichts Schlechtes, Häßliches hörten, läsen, sängen, spielten; hier fügen wir hinzu: noch dergleichen sähen. Freilich ists unmöglich, sie in dieser Hinsicht ganz zu bewahren; versäumen wir aber nicht zu thun, was möglich ist.

So müssen wir unser Haus durchaus rein erhalten von häßlichen oder gar zweideutigen, lüsternen Bildern, dagegen es, so viel wir nur vermögen, mit reinen, schönen Bildern schmücken, welche auf die Kinder wie eine stille, edle, tägliche Umgebung unberechenbar einwirken. Aeltern, welche dieß bedächten, dürften um so eher manche Summe, die sie, ihre Zimmer zu schmücken, für kostbare Möbel ausgeben, lieber auf den edelsten Schmuck, auf schöne Kupferstiche und Lithographien verwenden. —

Schon früh schenkt man den Kindern Bilderbögen, in die sie sich ganz hineinleben, die sie auch gern illuminiren. Sonst waren diese Bilderbögen meist sehr häßlich, kaum erkannte man, was sie vorstellten — doch die lebendige Kinderphantasie sah hinein, was sich nicht heraussehen ließ. Dennoch danken wir herzlich den Künstlern in München, welche es nicht verschmäht haben, so schöne Bilderbögen herauszugeben. Thiere, Alpenscenen, Jägerleben, Handwerkerleben, Heldenleben &c., alles ist so wahr, so anziehend dargestellt — die Geschichten von Münchhausen, vom Vater, Sohn und Esel so zum Lachen.

Wie ganz für Kinder geeignet sind Richters und Poccis Bilder, diese liebenswürdigen, unschuldigen kleinen Knaben und Mädchen, aber auch Prinz Eugenius, wie er Belgrad stürmt — und Reutlinger trinkt. —

Sind am Wohnorte ausgezeichnete Kunstwerke: Kirchen, Paläste, Gemäldegallerien, so mögen die Mädchen schon in früher Jugend an diesen sich freuen. Ich weiß aus eigener Erfahrung, wie tiefe, bleibende Eindrücke Kunstwerke schon auf Kinderseelen machen. In Wörlitz geboren, wo die schönen Gartenanlagen des Herzogs von Dessau sind, sah ich als Knabe im dortigen Schlosse und in andern Gebäuden treffliche Gemälde, Kupferstiche, Statuen; alles steht mir noch jetzt, im Alter, lebendig vor der Seele. Dieß Sehen in den Kinderjahren war mir zugleich eine Vorschule für ein späteres Sehen der bedeutendsten Bildergallerien und Antiken.

Wenn man in Gesellschaft von Mädchen Kunstwerke zum erstenmale sieht, so vermeide man möglichst ein voreiliges Besprechen derselben. Ein schweigendes unbefangenes Betrachten des Kunstwerks, das

„sich und die Welt vergißt und in dem Werke nur lebt,"

das ist das rechte, es will durchaus nicht gestört sein. Man muß das affectierte Bewundern und das naseweiseste, verstandlose Bekritteln auf Gallerien mit an-

gehört haben! Ohne alle Liebe und Andacht sehen Damen das größte Meisterwerk Raphaels nur gerade so lange an, als sie nöthig haben, um sich auf ein Urtheil zu besinnen, das vor allem dem Urtheile aller Sachverständigen diametral entgegengesetzt und eben dadurch pikant sein soll, in Wahrheit aber so dumm als dummdreist ist. Etwa so: der Fuß ist ja ganz verzeichnet, und ist denn das ein Johannes? Ich begreife überhaupt nicht, wie man nur aus dem Raphael solch Wesen macht; der van der Werff ist mir ein anderer Mann! — Ich übertreibe nicht, der Art Urtheile hört man wirklich!

Es ist natürlich nicht die Meinung, als sollten Alt und Jung über die gesehenen Kunstwerke völlig schweigen; sie mögen selbst unbefangen aussprechen, welchen Eindruck ein Kunstwerk beim ersten Sehen auf sie gemacht hat. Aber ein Urtheil, ein Kunsturtheil! das ist ein anderes. Die Sonette, in denen A. W. Schlegel Gemälde großer Meister charakterisiert, eignen sich mehr für Mädchen, als Kunsturtheile über dieselben Gemälde. — Das Leben der Künstler, die sie lieb gewonnen, wird das größte Interesse für sie haben, Biographien der Art, wie sich einige in den Phantasien über die Kunst finden.

Im Abschnitt von der Musik betrachteten wir nicht bloß das Hören, sondern auch das selbstthätige Singen und Spielen. Dieser thätigen Musikübung entspricht in Bezug auf bildende Kunst: das Zeichnen. Gewöhnlich besteht das Zeichnen der Mädchen und Frauen im Copieren von Bildern, in nichts als Copieren. Ich kannte eine junge Frau, welche wohl ein halbes Jahr mit dem Copieren einer Landschaft zubrachte. Das Original, das sie doch nicht erreichte, hätte sie für etwa einen Thaler kaufen können. Der Engländer sagt: Time is money — Zeit ist Geld; die Frau hätte sich — man verzeihe die philiströse Bemerkung — durch eine halbjährige Arbeit der niedrigsten Art kaum weniger als den Thaler verdienen können. Gewiß konnte sie aber die, auf ihr unnützes mechanisches Copieren vergeudete Zeit für ihre Haushaltung, ihre Kinder und ihre eigene Bildung besser verwenden.

Was bezweckt aber der Zeichenunterricht der Mädchen?

Zunächst eins, was vielleicht von Ueberbildeten sehr gering geachtet wird: das Mädchen soll fürs Haus zeichnen lernen. Sie muß im Stande sein, dem Schreiner durch einfache Umrisse die Form der Stühle anzugeben, die sie bei ihm bestellt, dem Maurer eine Zeichnung von einem am Orte unbekannten, anderwärts aber erprobten Küchenherd zu machen, und was dergleichen mehr ist. Dann soll sie Vögel, Hunde, Reiter, Häuser &c. den Kindern zeichnen, welche die größte Freude daran haben, zuzusehen, wie das alles entsteht, die auch versuchen, es nachzuzeichnen oder selbst etwas zu erfinden. Das Mädchen soll ferner im Stande sein, Blumen und Stickmuster zu zeichnen und — wenn sie Talent hat — auf Reisen schöne Gegenden und Gebäude zu skizzieren. Ein Skizzenbuch bewahrt das Andenken des Erlebten besser, als jede Beschreibung.

Der Unterricht hat es hiernach mit klarem, sinnigem Auffassen und getreuem,

schönem Darstellen des Sichtbaren zu thun — dazu muß er Auge und Hand üben. Vorzüglich soll der Lehrer das Zeichnen nach der Natur ins Auge fassen, das Copieren dagegen mehr als bloße technische Uebung betrachten. — Ein solcher Unterricht, vor Allem aber das stille, sinnige Betrachten der Werke großer Meister, sie bilden die Mädchen zur Liebe des Schönen und Guten, und zugleich zum Widerwillen gegen das Häßliche und Schlechte. Jene Liebe und dieser Widerwille wird selbst auf ihr tägliches häusliches Leben großen Einfluß haben. Ihr geübtes Auge wird jedes Ungehörige, Geschmacklose, jedes Mißverhältnis in ihrer Umgebung sogleich gewahr werden, sie werden nicht ruhen, bis solche Uebelstände beseitigt sind.

8. Der Naturunterricht.

Wie dieser nicht sein sollte, leider aber nur allzugewöhnlich ist, davon habe ich schon gesprochen.

Für Mädchen eignet sich besonders die Botanik — klänge dieses Wort nur nicht zu sehr nach der Schule und männlicher Wissenschaft.

„[1]Die Wissenschaft, sagte ich, will vorzugsweise Wahrheit, die Kunst vorzugsweise Schönheit. Wie der Botaniker den Begriff der Species Rose möglichst wahr und adäquat aufzustellen strebt, so möchte der Maler zuletzt das ideale Bild einer Centifolie malen und der Dichter führt uns zu den wunderschönen Rosen in dem Garten der Poesie.“.

Wer fühlt nicht, daß die Mädchen viel mehr auf die Seite der Künstler, als der Botaniker zu stellen sind? Das bezeugt schon ihre Neigung, Blumen zu malen und zu sticken. Jedem schlichten Menschen erscheint es ganz unnatürlich, wenn Mädchenlehrer mit pedantischer hölzerner Steifheit, welche sich die Miene gibt, als sei nur sie gründlich und wissenschaftlich, Lilien und Rosen bis in ihre kleinsten Theile zerrupfen und in den terminis technicis der Botaniker beschreiben lassen. Mädchen sollen die Blumen nicht mit den Augen zerlegender Botaniker, wohl gar mit Zuziehung einer Loupe betrachten, sondern mit Augen eines zartsinnigen Blumenmalers. Liebenswürdig ist ihre Liebe zu Blumen, die sie aufs sorgfältigste ziehen und ihre Entwicklung vom ersten Keime bis zur Reife des Samens verfolgen. —

Solcher Blumenzucht entspricht ihre freundliche Pflege der Hausthiere auf dem Lande, der Lämmer, Hühner, Tauben. Auch hier ists nicht auf Descriptionen der Genera und Species abgesehen, dagegen haben die Mädchen eine feine, persönliche Kenntnis all der Thiere, ihrer Gemüthsart und ihrer Familienverhältnisse. Stubenvögel der Mädchen in den Städten, werden sie auch noch so freundlich gehalten und gepflegt, sind doch nur ein etwas kümmerlicher Ersatz für jene ländlichen Thiere und für die freien Nachtigallen, Finken und Lerchen in Wäldern und Feldern. —

1) Vgl. oben, S. 279.

Das ernste, strenge, mathematisch gesetzliche Steinreich scheint auf den ersten Blick den Mädchen am fernsten zu stehen. Man vergißt: daß die wunderschönen Edelsteine ihre Augenweide sind, und an Metallarbeiten erfreut sie nicht blos die Schönheit der Form, sondern auch der anziehende Glanz des Metalls.

9. Der Geschichtsunterricht.[1]

Der Unterricht in der Geschichte unterliegt, wie wir sahen, selbst auf den Bildungsanstalten für Männer sehr widersprechenden Ansichten; wie viel schwerer wird es sein, sich darüber zu verständigen, in welcher Art die Mädchen mit der Geschichte bekannt gemacht werden sollen. Es wird darauf ankommen, den Ernst der Geschichte nicht zu einer müßigen Unterhaltung herabzuwürdigen und doch alles Pedantische fern zu halten, das dem weiblichen Wesen so sehr widerstrebt. Von einem historischen Unterricht, der alle Perioden und Völker mit gleicher Ausführlichkeit behandelt, den Schüler durch Dick und Dünn führt und am Ende noch verlangt, daß dieser ganze Wust dem Gedächtnis eingeprägt werden soll, kann bei Mädchen, und sollte freilich auch bei Knaben keine Rede sein. Aber während der Mann, der sich einem höhern Lebensberuf widmet, allerdings die Schicksale der bedeutendsten Völker sich in der Art eingeprägt haben muß, so würde es sehr widersinnig sein, eine solche Forderung an eine Frau zu stellen. Den verschiedenen Charakter der drei Hauptperioden des Peloponnesischen Kriegs zu schildern, mag eine recht gute Aufgabe für eine philosophische Doctorprüfung sein, bei sehr mäßigen Ansprüchen mag sie sich etwa auch für Abiturienten eines Gymnasiums eignen; Mädchen als Thema zu einer schriftlichen Arbeit gegeben, ist es eine Absurdität. Und doch ist dieß Beispiel nicht aus der Luft gegriffen, sondern in einem deutschen Mädchen-Institut vor nicht gar langer Zeit wirklich vorgekommen.

Solcher Verschrobenheit gegenüber dürfte ein verständiger Mann weit eher geneigt sein, jeden eigentlichen Unterricht in der Geschichte von der Mädchenbildung auszuschließen. Wenigstens wird er gern die Worte unterschreiben, die einer der strengsten deutschen Denker, Immanuel Kant, im Allgemeinen über Mädchenbildung ausspricht: „Niemals ein kalter und spekulativer Unterricht, jederzeit Empfindungen, und zwar, die so nahe wie möglich bei ihrem Geschlechtsverhältnisse bleiben. Diese Unterweisung ist darum so selten, weil sie Talente, Erfahrenheit und ein Herz voll Gefühl erfordert, und jeder andern kann das Frauenzimmer sehr wohl entbehren."

Mag man nun auch über das, was sich für das weibliche Geschlecht eignet, verschiedener Meinung sein, gewiß wird man zugeben, daß Ausbildung der Empfindung, des Gefühls, des Sinns für das Große und Edle, nicht aber Anfüllung des Gedächtnisses, Ziel des Geschichtsunterrichts für Mädchen sein muß.

1) Hinsichtlich des geographischen Unterrichts verweise ich auf das in dem „Erdkunde" überschriebnen Kapitel Gesagte, was für Knaben und Mädchen gilt, mit Ausnahme des Wenigen, was sich nur auf Knaben, die studieren sollen, bezieht. Der Leser wird dieß leicht auszuscheiden wissen.

Mit bloßer, erzwungener Einprägung in das Gedächtnis ist hier nichts gewonnen. Vielmehr wird man den Kreis dessen, was eigentlich auswendig gelernt werden muß, auf einige wenige, etwa zwölf bis zwanzig Namen und Jahrzahlen beschränken, zwischen die sich dann das Uebrige, was dem Mädchen sonst aus lebendigem Antheil in Gedanken bleibt, wie zwischen die großen Marksteine der Zeitalter einordnet. Ein chronologischer Verstoß wird ein bescheidenes und anspruchsloses Mädchen weniger verunzieren, als es der leiseste Anschein von Einbildung auf historische Gelehrsamkeit thun würde.

Was nun die Art betrifft, wie der geschichtliche Stoff, den man in dem oben ausgesprochenen Sinn für Mädchenbildung geeignet findet, mitgetheilt werden soll, so würde darüber sehr leicht zu entscheiden sein, wenn die Gabe des guten, treuen und lebendigen Erzählens wirklich so verbreitet wäre, wie man aus sehr vielen Schulprogrammen und ähnlichen Schriften schließen sollte. Da man die Sache aber bei näherem Zusehn ganz anders findet, so wird es gut sein, einige Bücher zu nennen, aus denen man den Mädchen vorlesen kann. Daß unter diesen Büchern allgemeine Weltgeschichten und Kompendien nicht inbegriffen sind, ergibt sich schon aus dem Gesagten. Seien sie auch vortrefflich in ihrer Art, wie wir ja solche haben, so eignet sich doch die Art selbst nicht für Mädchen.

Die biblische Geschichte und was damit zusammenhängt gehört dem Religionsunterricht an. Unter den übrigen Theilen der Geschichte steht für unsere Frauen die Deutsche in erster Linie, die Griechische und Römische in zweiter. Eine deutsche Geschichte, die allen Ansprüchen genügte, gibt es bis jetzt bekanntlich weder für Männer noch für Frauen. Einen warmen und lebendigen Ueberblick gibt das größere Buch von Kohlrausch. Für die Griechen und Römer würde ich die geeigneten Abschnitte aus K. L. Roths gediegener Darstellung empfehlen. In beiden Fällen könnten passende Stücke aus unsern bedeutendsten Historikern hinzugenommen werden. Ueber die ältesten Völker: Aegypter, Inder, Perser, genügt einiges Wenige. Ebenso haben sich die Mittheilungen aus der Griechischen und Römischen Götterlehre auf das Allernothwendigste zu beschränken. Die Griechische Sage mögen die Mädchen aus Gustav Schwabs bekanntem Buch kennen lernen. Darauf werden sie mit Interesse folgen, wenn man ihnen den Homer vorliest, so weit er für sie gehört. In ähnlicher Art mag man sie mit unserem Nibelungenlied bekannt machen.

Daß den Mädchen ein großer Dienst geleistet wird, wenn man sie mit dem Leben und Charakter weiblicher Musterbilder vertraut macht, versteht sich von selbst. Bekommen sie aber die überschwänglichen Lobpreisungen in Kauf, mit denen auch wohlgemeinte Bücher bei solchen Gelegenheiten das weibliche Geschlecht zu erheben pflegen, so wird der sittliche Gewinn sehr mäßig sein.

10. Handarbeit.

Nie soll ein Kind völlig unbeschäftigt sein, auch nicht in den ersten fünf, sechs Jahren seines Lebens. So lange die verschiedenartigen Spiele, Puppen,

Bilder besehen, herumlaufen ꝛc. die Zeit des kleinen Mädchens hinlänglich ausfüllen, so daß man es nie müßig sieht und nie von ihm hört: „ich weiß nicht, was ich thun soll," lasse man es getrost spielen und verhindere nur solche Spiele, die ihm körperlich oder geistig schädlich werden können. Sobald aber die Mutter gewar wird, daß das fortwährende Spielen dem Mädchen nicht mehr genügt, daß Momente müßiger Langeweile eintreten, so muß sie allerlei kleine Beschäftigungen erfinden, um dieß zu verhüten. Sie gebe dem Kinde zum Beispiel ein Roßhaar und eine Anzahl nicht zu kleiner, bunter Glasperlen und zeige ihm, wie es die Perlen aufziehen könne. So mag sie auch auf eine weiße Karte ein Kreuz oder einen Stern mit Bleistift zeichnen, mit einer Stecknadel gleich weit von einander entfernte Löcher längs den Umrissen stechen, und dem Kinde zeigen, wie es mit buntem Faden dieß ausnähen könne. Solch ganz leichte Arbeiten, deren es viele gibt, bei denen die Kinder gleich sehen, was sie leisten, machen ihnen viel mehr Lust, fleißig zu sein, als das Stricken, womit gewöhnlich der allererste Anfang gemacht wird. Dieß ermüdet bald die Geduld der Kinder, und die kleinen Finger thun ihnen weh. Warte man mit dem Stricken lieber etwas länger, bis im Kinde durch die erwähnten kleinen Beschäftigungen Trieb zu Handarbeiten lebendig geworden. Es kommt ja für's Erste gar nicht darauf an, was hervorgebracht wird, sondern nur darauf, daß die kleinen Mädchen beschäftigt sind.

Stricken und Nähen muß jedes Mädchen erlernen, sei es von welchem Stande es wolle. Man halte etwas größere Mädchen am meisten zu möglichst vollkommenem Nähen des weißen Leinenzeuges an und zu recht ordentlichem Stricken der Strümpfe. Sind Mädchen hierin geschickt, so werden sie eben dadurch auch fähig zu künstlichen und zierlichen Arbeiten, deren Erlernung ihnen aber nur zwischen dem Nähen für das Haus, gewissermaßen als Belohnung ihres Fleißes, zu gestatten ist. Man wird finden, daß Mädchen weit eifriger sind, solche künstliche Arbeiten zu machen, wenn es ihnen mehr als Erholung von der nothwendigen Näharbeit vergönnt, als wenn es befohlen wird.

Ueber den Zeitpunkt, wo kleine Mädchen in Handarbeiten unterrichtet werden sollen, läßt sich nichts Allgemeines bestimmen, weil sie sich sehr verschieden entwickeln; doch muß es allen eben so als unmöglich erscheinen, nicht nähen oder stricken, als nicht lesen zu lernen.

Sollte ein Mädchen gar keine Neigung zu weiblichen Arbeiten zeigen, so versuche man diese dadurch einzuflößen, daß man sie veranlaßt, als Kind Puppenkleider zu machen, später aber sich thätig der Armen anzunehmen. Man bringe nämlich arme Kinder, oder erzähle ihr wenigstens von solchen, denen es an der nöthigen Bekleidung fehlt, und leite sie auf den Gedanken, daß sie dem Mangel abhelfen könne, wenn sie sich Mühe gebe. Dann verschneide die Mutter alte Hemden und sonstige Kleidungsstücke und lasse das Mädchen helfen daraus etwas für die armen Kinder verfertigen, sie lehre ihr auch Strümpfchen stricken üer die kleinen Füße, die sie nackt gesehn.

So wie dieß ein Mittel ist, dem einen kleinen Mädchen Geschmack am Nähen und Stricken beizubringen, so erreicht es die Mutter bei einem andern dadurch, daß sie in ihm den Wunsch erregt, etwa dem Vater zum Geburtstage eine zierliche Arbeit zu machen. Gelingt es, so bemühe sie sich, die Lust an solchen Arbeiten wach zu erhalten, besonders bei erneuten Anlässen. Jedes Kind muß hier nach seiner Eigenthümlichkeit behandelt werden.

Es ist wünschenswerth, daß ein Mädchen sich so viel Fertigkeit in künstlichen Handarbeiten erwerbe, um das, was zu einem geschmackvollen Zierrath der Zimmer oder des Anzugs gehört, vollkommen arbeiten zu können; nur muß solche Arbeit keinen zu bedeutenden Aufwand an Zeit oder Geld erfordern, auch nicht hohe Kunstansprüche machen. Mich dauerte es oft, wenn ich so ein armes Kind Wochen, ja Monate lang die Augen anstrengen sah, um gebückt am Stickrahmen sitzend, eine kleine Landschaft, oder gar ein Madonnenbild mit ihrer Nadel hervorzubringen, die man für weit weniger Geld als die Seide zur Stickerei kostete und zugleich weit schöner, in einem Kupferstichladen kaufen könnte. Oder auch, wenn ein Mädchen lange Zeit mit Häkel- oder Filetnadeln angestrengt arbeitete, um einige Ellen Spitzen zu fertigen, die der Spitzenhändler schöner und wohlfeil im Laden verkauft.

Sehr nützlich ist es, wenn Mädchen lernen ihre Kleider zu machen, auch um es später lehren zu können.

Wie sich mit den mehr mechanischen Handarbeiten eine geistigere Beschäftigung sehr gut verbinden lasse, haben wir gesehen.

IX. Die Mädchenerziehung auf dem Lande. Erziehungsanstalten für Mädchen.

Das bisher Gesagte bezog sich vorzugsweise auf Familien, die in einer Stadt leben; sehr verschieden ist die Lage der Familien auf dem Lande. Ein Schullehrer, welcher die kleinen Mädchen in den Elementargegenständen unterrichten kann, findet sich fast in jedem Dorf, aber aus mehr als einem Grunde ist es nicht rathsam, die Mädchen in die Dorfschule zu schicken.

Hat eine Mutter eine sehr große ländliche Haushaltung und dabei nicht Hülfe genug, um Zeit für die Ausbildung ihrer Töchter zu finden, oder ist sie selbst wirklich dem Unterrichten nicht gewachsen, so würde ich ihr rathen, ein gebildetes deutsches Mädchen als Gehülfin bei der Erziehung der Töchter in das Haus zu nehmen. Aber auch in diesem Falle sollte sie als Mutter, so viel nur immer möglich, selbst an dem Unterrichte der Mädchen Theil nehmen. In einer mir bekannten, sehr ehrenwerthen Familie wurde eine solche deutsche Lehrerin der Töchter zugleich durch die Mutter zur künftigen Hausfrau herangebildet; sie galt nicht als Gouvernante, sondern mehr als die älteste Tochter des Hauses.

Jedenfalls ist es besser, eine solche Gehülfin in das Haus zu nehmen, als ohne die entschiedenste Nöthigung die Töchter in Erziehungsanstalten zu schicken,

sie so aus dem ihnen von Gott bestimmten häuslichen Lebenskreise herauszureißen und aus den Augen der Aeltern zu entfernen. Ich wiederhole hier, was ich in Bezug auf die Kleinkinderschulen sagte: „Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zusammenbindet, wird in unserer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes sieht auf seinen eignen Weg, geht seinen eignen Weg. Was irgend diese lieblose Auflösung und Zerstreuung der Familien befördert, muß sorgfältig vermieden werden."

Man wird nun fragen: verwirfst du denn alle Erziehungsanstalten für Mädchen? Ach leider bedarf es in nur zu vielen Fällen eines Surrogats der häuslichen Erziehung, so daß es dringend nothwendig ist, ein Mädchen einer solchen Anstalt anzuvertrauen. Wer dergleichen Nothfälle einigermaßen kennt, der wird Gott danken, daß es edle Frauen gibt, die ihr ganzes Leben dem schweren Geschäft widmen, verwaiseten Töchtern, so viel es ihnen möglich ist, die verlorene Mutter zu ersetzen. Oft leben auch Aeltern in solchen Verhältnissen, daß es nicht heilsam für die Töchter sein würde, im Hause zu bleiben. Dasselbe ist der Fall, wenn die Mutter sehr krank und leidend, auch wohl gemüthsleidend ist und die Töchter noch nicht erwachsen sind. In Fällen der Art sind christliche Institute für die armen, verlassenen Kinder eine unendliche Wohlthat. Wir meinen Institute, die vom Christenthum durchdrungen, durch dasselbe so geheiligt sind, wie jede Haushaltung es sein sollte, ohne jedoch die Religion als Aushängschild zu mißbrauchen und ohne den Mädchen einen matten Ernst und pietistische Redensarten beizubringen, als wären diese Wahrzeichen des rechten Glaubens.[1]

Indem ich also dankbar die Nothwendigkeit und den Segen guter Erziehungsanstalten, dieser Surrogate der häuslichen Erziehung anerkenne, muß ich dennoch dieß wiederholen:

„Wir wollen Prinzip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen in so fern fest im Auge behalten, daß wir nicht von denselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt für das einzig Richtige halten, vielmehr Alles aufbieten, um jene alten beseitigten Ordnungen, um ein frommes, ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen."

X. Erholungen.

Wenn wir wünschen, daß jede Mutter ihre Zeit möglichst der Beschäftigung mit ihren Töchtern widmen möchte, so können wir damit freilich nicht eine Dame meinen, die des Vormittags Visiten zu machen oder zu empfangen pflegt und wöchentlich in der Regel mehreremale zu Damenthee's und andern Gesellschaften eingeladen ist, wobei nicht allein die Zeit, welche sie in der Gesellschaft zubringt, sondern auch die der Toilette (ich behalte hier absichtlich den üblichen französischen Namen bei) in Anschlag zu bringen ist.

1) Ein Institut der Art ist das anerkannt treffliche meiner lieben Freundin Auguste Teschner zu Waldenburg in Schlesien.

Eine solche Dame versäumt die schönsten und wichtigsten Stunden bei den Kindern; jene Abendgesellschaften verhindern selbst, daß die Hausgenossenschaft: Aeltern, Kinder, Dienstboten, den vollbrachten Tag durch einen kurzen, einfachen Abendgottesdienst beschließen. Die kleinern Kinder müssen, während die Mutter in der Abendgesellschaft ist, durch fremde Hände zu Bette gebracht werden, da es doch recht eigentlich der Mutter zukommt, sie hierbei zum Beten anzuhalten und ihnen den letzten Segen vor dem Einschlafen zu geben. Die größern Kinder verlieren ihre schönste Abendstunde, wo die Mutter ruhiger und ungestörter unter ihnen sein kann, als sie es den ganzen Tag gekonnt.

Diese Zerstreuungen müssen also bei dem von uns entworfenen Lebensplan den Kindern geopfert werden, keineswegs aber die rechte Geselligkeit, welche gewiß zu einem glücklichen Familienleben gehört. Die kleinen Kinder kann man, wenigstens im Winter, um sechs Uhr schlafen legen, die andern Mädchen sollen, bis sie erwachsen sind, um acht Uhr schlafen gehen und früh aufstehen. Dann bleibt den Aeltern und ihren erwachsenen Kindern, zu ganz nothwendiger Erholung von der Tagesarbeit, der freie Abend, den sie im eigenen Hause mit besuchenden Freunden, oder im geselligen Kreise bei andern befreundeten Familien zubringen können. Das ist die Zeit für Gespräche, Musik und Lectüre. An solchen Abenden soll der Vater die größten Meisterwerke von Goethe, Schiller, Shakespeare u. a. vorlesen, auch solche, welche die Töchter nicht für sich selbst lesen dürfen, weil sie für Mädchen anstößige, wegzulassende Stellen enthalten.

Für eine Mutter, die den ganzen Tag über ihrem heiligen und oft schweren Beruf obliegt, ist eine solche Ausspannung und Erholung nicht nur zuläßig, sondern nothwendig. Wenn sie bis zum Schlafengehen fort und fort arbeitet, wirkt, sorgt, so kann sie nicht am andern Morgen mit frischem Muth und munter wieder ans Werk gehen; nur durch die Unterbrechung, durch den Abschnitt im Arbeitsleben wird es ihr möglich. Eine Hausfrau, die ununterbrochen fortschafft, die keine freie Stunde für geistige Genüsse, für freundlichen Verkehr mehr hat, wird zu einer Lastträgerin und wird bald nicht mehr im Stande sein, geistig frisch auf die Töchter einzuwirken.

Jeder Wintertag habe also seine abendliche Feierzeit; im Frühling und Sommer gesellen sich zu dieser Feierzeit Spaziergänge, an denen die ganze Familie Theil nimmt.

Bei dem gegenwärtig so erleichterten Verkehr kann die Mutter auch, sobald sie nicht mehr durch kleine Kinder an das Haus gebunden ist, mit den Ihrigen schöne Gegenden und kunstreiche Städte besuchen. Kehren sie dann zurück, reich an innern Bildern und schönen Erlebnissen, geistig gestärkt und gefördert, so blicken sie gern und oft in lieber Erinnerung auf das Erlebte zurück.

Ein Familienleben, wie ich es geschildert, ist so schön und so reich an wahrer unschuldiger Freude, einer Freude, nach der viele vergebens durch stete unruhige, unbefriedigende und vielfach das Gewissen beschwerende Zerstreuungen haschen, daß es die Mühen und Sorgen einer gewissenhaften Hausfrau reichlich lohnt.

XI. Zum Schluß.

Wir hatten es mit einem Gegenstande zu thun, der uns nöthigte, auf eine Menge von Einzelheiten einzugehen. Wer könnte diese Einzelheiten der Mädchenerziehung erschöpfen? Hat er auch noch so viele berührt, so wird eine erfahrungsreiche Mutter ihm dennoch manches nennen, worüber er sich hätte aussprechen sollen. Daß aber dieß Einzelne nicht immer begriffsweise zusammengefaßt und viele Fälle unter Eine Regel gebracht werden können, sahen wir schon; auch daß die Mütter, für welche vor allen unsere Arbeit bestimmt ist, an allgemeinen Grundsätzen und Regeln sich ungern genügen lassen, sondern Rath für bestimmte Fälle verlangen.

Wovon ich zu Anfang sprach, davon noch ein Wort — vom Familienleben.

Wir sehen uns in dieser traurigen Zeit überall nach Hülfe und Rettung aus unserm sittlichen und politischen Verderben um. Viele suchen diese Hülfe besonders in Reform und Erneuung der Kirche und des Staates und hoffen, daß die Regeneration dieser zwei allen kleinern Lebenskreisen, die sie umfassen, neues Leben, Segen und Heil bringen werde. Wir aber meinen, es müsse hinwiederum auch aus den kleinsten Kreisen, aus den Familien, neues Leben, Segen und Heil auf Staat und Kirche kommen; Staat und Kirche würden, wäre ihre Verfassung auch die vollkommenste, doch nur inhaltsleere oder übel ausgefüllte Formen sein, so lange die ihnen angehörigen Familien tief im Verderben liegen.

Auch im Innern solcher Familien, solcher kranken und faulen Glieder von Staat und Kirche kann nichts segensreich gedeihen, bis das Verderben von ihnen weicht; am wenigsten die Mädchenerziehung, welche ganz in der Familie wurzelt.

Darum mußte ich, wie jeder, der sich unterfängt, über Mädchenerziehung zu schreiben, die tiefen Schäden unseres Familienlebens offen, der Wahrheit gemäß darlegen, und so gut ich wußte und konnte, rathen, wie sie zu heilen seien.

Ich weiß zu wohl und fühle es tief, wie große Verantwortung auf der Seele dessen liegt, der es wagt, über Erziehung Rath zu geben. Ein Wehe ist ja über den ausgesprochen, welcher eines der Kleinen ärgert. Möge jedes Aergerniß von diesem Buche fern sein, möge es der Jugend zum Segen werden.

Gebe Gott, das ist zuletzt mein herzlichster Wunsch, daß in die Häuser Hoher und Niederer: christliche Ehrbarkeit und Frömmigkeit, Erziehung der Kinder „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn“ und hiermit Friede Gottes und Hoffnung des ewigen Lebens zurückkehren.

V. Schlußbetrachtungen.

1.
Pädagogik.

Die Geschichte lehrte uns die unter einander höchst verschiedenen Pädagogen der letzten Jahrhunderte kennen; wir sahen, daß jeder ein bestimmtes Ideal hatte, welches er erstrebte, jeder sich mehr oder minder klar einen Normalmenschen dachte, welcher durch seine Erziehungsweise aus jedem Kinde hervorgehen sollte.

Baco definirte die Kunst: **homo rebus additus**, sie sei der Mensch, welcher den Dingen das Gepräge seines Geistes aufdrücke. Gehört die Erziehungs**kunst** unter diesen Begriff? Gewiß nicht, wir müßten denn die zu erziehenden Kinder als ein bloßes Material ansehen, dem der Erzieher sein Ideal aufpräge, wie der Bildhauer dem Marmorblock. Analog der Bacoschen Definition könnten wir aber die Erziehungskunst im allgemeinsten Umrisse so charakterisiren: sie sei **homo homini additus**.

Um diese letztere Definition richtig zu verstehen, müssen wir uns klar machen, was es mit jenen verschiedenen Idealen, den Normalmenschen der Erzieher, für eine Bewandtnis habe. Sucht nicht ein jeder von ihnen, bewußt oder unbewußt, die Bestimmung, das Ideal des Menschengeschlechts, das **generische**, alle Individuen umfassende, zu ergründen, will er nicht jedes Kind dem generischen Charakter und Ideal der Menschheit gemäß erziehen?

Gott ist der Erzieher des Menschengeschlechts, von ihm und zu ihm ist der Mensch erschaffen, Anfang, Fortgang und Vollendung der Menschheit ist Sein Werk. Dem Erzieher gilt das: auf Sein Werk mußt du schauen, wenn dein Werk soll bestehn — auf die göttliche „Erziehung des Menschengeschlechts.“ Aber es genügt dem Erzieher nicht, den generischen Charakter und das Ziel der ganzen Menschheit zu ahnen, er muß noch ein zweites ins Auge fassen. Jedes Kind wird mit einer leiblichen und geistigen Eigenthümlichkeit geboren, die es scharf von allen andern Kindern unterscheidet, wiewohl alle jenen gemeinsamen generischen Charakter haben. Nie waren zwei Kinder einander völlig gleich, jedes ist ein ganz eigenthümlicher personificirter Organismus natürlicher Gaben, ein durchaus individueller, personificirter Beruf. Ein unsichtbarer, geheimnisvoll wirkender Meister bildet jedes nach einem besondern Ideal, ein Meister, der nicht nach menschlicher Künstler Weise schafft, und dann sein Kunstwerk, als ein ganz von ihm Getrenntes, verläßt, sondern fort und fort im Menschen bis an

dessen Tod wirkt, damit derselbe seinem Prototypus entspreche und seinen Beruf erfülle.[1] —

Mit gleicher väterlicher Liebe sorgt Gott für jeden Einzelnen wie für das ganze Menschengeschlecht.

Der Beruf des Erziehers ist: ein gewissenhafter, folgsamer „Mitarbeiter" des göttlichen Meisters zu sein, zu streben, das Ideal zu erkennen und verwirklichen zu helfen, zu dessen Realisation der Meister dem Kinde schon die potentia, den Samen, eingepflanzt hat. Ich wiederhole: dem Erzieher gilt das: auf Sein Werk mußt du schauen, wenn dein Werk soll bestehn, und zwar nicht bloß auf das schwer begreifliche Werk Gottes im Menschengeschlecht, sondern auf Sein Werk in jedem einzelnen zu erziehenden Kinde. —

Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde, aber nach dem Falle heißt es, „zeugete Adam einen Sohn, der seinem Bilde ähnlich war," nicht dem göttlichen; Fleisch aus Fleisch geboren, ein von Gott abgekehrtes Menschenkind. In den Jahrtausenden, welche seit Adam verflossen, lebte nur ein Kind, das ursprünglich von oben geboren, in eigener Kraft zunahm an Weisheit, Alter und Gnade bei Gott und den Menschen und keiner Erziehung, nur Pflege bedurfte. — Alle andern Menschen sind allzumal Sünder von Jugend auf, in allen ist Gottes Ebenbild entstellt.

Das Ziel aller Bildung ist: Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes, welche mit der Wiedergeburt beginnt. „Diese ist das Werk der zeugenden, schöpferischen Kraft Gottes (ἐκ θεοῦ γεννηθῆναι) und wirkt, wiewohl in ihrem Ursprung und in ihrem Ziele Geheimnis (Joh. 3, 8), auf Erden in warnehmbarer, unverkennbarer Weise eine neue Schöpfung, einen neuen Menschen."[2] Das Geheimnis ihres Ursprungs ist das Geheimnis des Sacraments der Taufe, „des Bades der Wiedergeburt." Fortan sind zwei Potenzen im Kinde, Anfänge des Kampfes von Geist und Fleisch, des alten und neuen Menschen, eines Erneuerungskampfes, welcher bis an des Lebens Ende dauert.[3] Aeltern und Erzieher sind nun des Kindes Beistände in diesem Kampfe. Die Aufgabe christlicher Pädagogik ist: liebevoll und weise zu wachen, zu beten und zu arbeiten, daß in den Kindern der neue Mensch wachse und erstarke, der alte Mensch dagegen ersterbe.

So verstehen wir das homo homini additus. —

* * *

1) Wir sahen, daß der Erzieher außer dem generellen und individuellen Charakter eines Kindes auch dessen Familie, Vaterland und Religion ins Auge fassen müsse.

2) Harleß, Ethik, 77.

3) Catech. major.: Kraft und Werk der Taufe sei: veteris Adami mortificatio et postea novi hominis resurrectio. Quae duo per omnem vitam exercenda sunt, ita ut Christiani vita nihil aliud sit, quam quotidianus quidam Baptismus, semel quidem inceptus, sed qui semper exercendus sit.

Und J. Gerhard sagt: Infantes per baptismum primitias spiritus et fidei accipiunt. —

Die kirchliche Lehre von der Taufgnade wird aber angegriffen; wiedertäuferische Ansichten sind in unserer Zeit weit verbreitet. Viele sehen in der Taufe nur eine symbolische Handlung, durch welche der Täufling vorläufig unter die Glieder der christlichen Kirche aufgenommen werde, ohne dadurch wahrhaftig und wesentlich ein solches zu sein, da er ja noch untüchtig zum Glauben. Erst durch die Confirmation werde er mit Bewußtsein ein wirkliches Glied der Kirche.[1] Taufgnade annehmen, sagt man, heiße magische Wirkung des Sacraments annehmen.

Ich verweise hierüber an die Dogmatiker, besonders an Luther, und will nur dieß bemerken.

Die Zweifel an der Taufgnade scheinen vornämlich von der Meinung auszugehen: wenn dem Menschen von Gott Gnade widerfahren solle, so könne er sich hierbei nicht rein passiv verhalten, der Herr könne insbesondere nichts Geistiges schenken, wofern das Geschenk nicht vom Beschenkten mit verständigem Bewußtsein angenommen werde. —

Werfen wir einen Blick von den Gnadengaben auf die natürlichen Gaben. Sagt man nicht: Dichter werden geboren? Muß man nicht zugestehn, daß in dem neugebornen Kindlein Shakespeare die Potentia, der Keim des größten schöpferischen Talents, das je die Welt sah, still und niemandem bemerkbar schlummerte, wie einst in einer kleinen Eichel die potentia der mächtigen tausendjährigen Eiche, die vor unsern Augen steht? Würde man den Meistern in Israel, welche diese potentia bezweifelten, nicht antworten: Ihr irret, darum daß ihr nichts wisset von der Kraft Gottes? — Denn wem gebührt die Ehre? Der Dichter war doch nicht ein Kunstwerk seiner Eltern? Der Gott aber, welcher auf eine tief geheimnisvolle uns unbegreifliche Weise die leibliche Zeugung geistig segnet, sollte der nicht in das von ihm verordnete Sacrament einen eben so wunderbaren Segen legen können?[2] —

Wiewohl ich an die Dogmatik hinsichtlich der näheren Begründung dieser Lehre nochmals verweise, bemerke ich aber, daß dieselbe für die Pädagogik von der größten Wichtigkeit ist. Glauben christliche Eltern an einen wirklichen Anfang eines neuen geheiligten Lebens in ihrem Kinde, sehn sie in ihm ein Kind Gottes, in welchem der heilige Geist wirkt, so erziehn sie es auch als ein geheiligtes Kind Gottes, halten es früh zum Gebet an und machen es mit dem Worte Gottes bekannt. Glauben sie aber nicht, daß im Kinde der Same eines neuen Lebens sei, halten sie es für einen „natürlichen Menschen, der nichts vom Geiste Gottes vernimmt," für untüchtig zum Glauben, so frägt es sich: ob sie überhaupt christlich gesinnt seien oder nicht. Im letztern Falle werden sie das Kind als

1) Intelligo ut credam; Denkglaube ist dieser Ansicht nahe verwandt. Vgl. S. 34.

2) Die unwürdige Art, wie das Sacrament öfters verwaltet wird, dürfte manchen irre machen. Wenn uns der König ein herrliches Kleinod durch einen unverständigen Diener übersendet, der das Kleinod gar nicht zu schätzen weiß, wird um deswillen der Werth des Kleinods geringer?

ein Rousseausches Naturkind, als ein heidnisches Kind, heidnisch erziehen. Im erstern Falle aber — welcher bei Baptisten und Wiedertäufern statt findet — werden sie freilich auch in dem Kinde einen Heiden sehen, den sie aber durch das Wort, durch Erweckungsreden, von früh auf zum Christenthum zu bekehren trachten. Auf solche Weise vermeinen sie selbst die Wiedergeburt zu bewirken, statt daß dem Anhänger der kirchlichen Lehre die Pflege des dem Kinde schon durch die Taufe eingepflanzten Keims eines neuen Lebens Aufgabe der Erziehung ist.

2.
Pelagianische Pädagogik.

Ich nannte Rousseau. Wir lernten ihn als den wahren Repräsentanten der Pädagogik kennen, welche ich kürzlich als pelagianische, ja hyperpelagianische bezeichnen will. „Alles ist gut, so beginnt Rousseaus Emil, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet unter den Händen des Menschen aus." Diese Worte bezieht er nicht etwa auf Adam vor dem Falle, sondern auf jedes neugeborne, aus sündlichem Samen erzeugte Adamskind. An einer andern Stelle sagt Rousseau: „das Grundprincip aller Moral, auf welches ich in allen meinen Schriften gebaut und das ich im Emil so klar als mir möglich entwickelt habe, ist: daß der Mensch von Natur gut ist, Gerechtigkeit und Ordnung liebt, daß im menschlichen Herzen keine ursprüngliche Verkehrtheit liegt, und die ersten Regungen der Natur immer richtig sind."[1]

So läugnet er entschieden die Erbsünde und will die Worte umstoßen: was vom Fleisch geboren ist, das ist Fleisch; Fleisch und Blut können nicht das Reich Gottes ererben. — Wenn der christliche Pädagog Erneuung bezielt, Absterben des alten, Beleben und Wachsen des neuen Menschen, so weiß Rousseau nur von dem einen, dem alten Menschen, er nennt ihn selbst: den Naturmenschen. Diesen will er von früh auf hegen und pflegen, zur Täuschung putzt er ihn heraus mit erborgtem christlichen Schmuck, wiewohl er das Christenthum ignorirt, und sich rühmt, daß sein Naturkind keiner Religion und Kirche angehöre.

Wir sahen, zu welchen Verkehrtheiten Rousseau durch diese unchristliche Grundansicht gezwungen wurde, zu welchen Unnatürlichkeiten, während er überall die Natur im Munde führt, zu welchen Sophistereien, wenn er nachweisen will, daß alles Böse erst durch Erwachsene in das ursprünglich engelreine Kind gepflanzt worden sei. Der volle Gegensatz von Rousseaus Pädagogik ist die kerngesunde Pädagogik Luthers. Schon der Vergleich beider kann jeden überzeugen, daß die Eintheilung der Pädagogen in Pelagianer und Antipelagianer fundamental und von der größten praktischen Bedeutung sei.

1) Vergl. Gesch. der Pädagogik 2, 182. 173.

3.

Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes.
Bildung.

Christus sprach: seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist. So stellt er uns das höchste Vorbild hin und erinnert uns an das verlorene Paradies, da der Mensch noch ungetrübtes Ebenbild jenes Vorbildes war. Wir fassen Muth, dem Kleinod nachzujagen, welches vorhält die himmlische Berufung Gottes in Christo Jesu.

Christliche Bildung bezielt Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes durch Beleben und treues Pflegen des neuen und Ertödten des alten Menschen. Der Prozeß dieser Wiederherstellung zeigt sich daher zugleich erbauend und zerstörend, positiv und negativ, und zwar in Bezug auf:

a. Heiligkeit und Liebe.
b. Weisheit.
c. Macht.
d. Schaffende Kraft.

4.

Verbildung.

Wenn die echte, gottgefällige Bildung eine solche Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes im Menschen bezielt, daß der neue Mensch vom Himmel in ihm eine Gestalt gewinne, der alte Mensch aber getödtet werde, so gibt es dagegen eine falsche, teuflische[1] Bildung, eine Ver- und Zerrbildung, der es noch nicht an der angebornen Sünde genug ist, welche vielmehr die Kinder mit bösem Instinkt naturalisierend, oder selbst mit methodischer Verziehungskunst verdirbt. Das Ideal einer solchen Verbildung wäre: den Keim der Gnade, den neuen Menschen in den Kindern zu tödten, dagegen den alten Menschen der Sünde zu hegen und zu pflegen, bis er allein und ungehemmt herrschte. —

Mühlsteinwürdige Aergernisse werden hier gegeben. Vor den verderblichen Abwegen ist auf alle Weise zu warnen; deshalb müssen wir Zucht in dem Herrn und Verzug, Bildung und Verbildung ins Auge fassen.

5.

a. Wiederherstellung der Heiligkeit und Liebe.
Christlich ethische Bildung.

Der Mensch fiel aus Hochmuth, weil er seinem Schöpfer nicht bloß ähnlich, sondern ihm gleich sein, ihm nicht mehr in kindlicher Liebe gehorchen wollte.

1) Juste traditi sumus antiquo peccatori, praeposito mortis, quia persuasit voluntati nostrae similitudinem voluntatis suae, quae in veritate tua non stetit. Augustin. Conf. 7, 21.

An der Stelle der Liebe zu Gott herrschte in ihm fortan wahnsinniger Eigendünkel und Eigenliebe; damit er hierin nicht völlig untergehe, behielt sich der treue Gott in ihm eine Stätte in dem durch den Tod des Sünders kräftig beglaubigten Gewissen. Dieß war des Menschen Mitgift, als er aus dem Paradiese vertrieben wurde, es war sein strenger Schutzengel gegen die Erbsünde, die ihn wider seinen Willen demüthigte unter die Furcht Gottes, welche der Weisheit Anfang ist, es war der innere Zuchtmeister auf Christum. Später ward das Gesetz als äußerer Zuchtmeister zugesellt, schlafende Gewissen zu wecken, vom sündlichen Wesen des Menschen angesteckte, irrende zurecht zu weisen.[1]

In der Fülle der Zeit erschien Christus, das abgefallene Menschengeschlecht mit Gott zu versöhnen und das Reich des kindlichen Gehorsams und der Liebe wieder aufzurichten.

Die Erklärung jedes der zehn Gebote im kleinen lutherischen Katechismus beginnt mit den Worten: wir sollen Gott fürchten und lieben. Das soll der Kinder Gewissen aufwecken, ihnen Furcht Gottes einprägen; aber zum Fürchten ist das Lieben hinzugefügt, in diesen zwei Worten ist Gesetz und Evangelium befaßt, alt- und neutestamentliche Auslegung der Gebote. Gewissen und Gesetz erinnern fort und fort den sündigen Menschen an Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit, und treiben ihn zur Buße; das geängstete Gewissen findet aber Frieden im Hinblick auf die erbarmende Liebe Christi, im Glauben an ihn, der der Welt Sünde trägt. —

Auf die Heiligkeit, Gerechtigkeit und Liebe Gottes weist die heilige Schrift uns wiederholt, als auf unser Vorbild hin. „Ihr sollt heilig sein, spricht der Herr, denn ich bin heilig.“ „Seid barmherzig, wie auch euer Vater im Himmel barmherzig ist.“ „Ihr Lieben, hat uns Gott also geliebet, so sollen wir uns auch unter einander lieben.“ Alles aber faßt Christus in den Worten zusammen: „seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.“

So ermahnt er den Menschen, wir wiederholen es, zur Rückkehr zu Gott, zur Wiederherstellung seiner ursprünglichen Gottähnlichkeit, Er, der selbst „der Glanz von Gottes Herrlichkeit und das Ebenbild seines Wesens“, der Anfänger unsres Glaubens war, wie Er einst des Glaubens Vollender sein, das Werk seiner Hände nicht lassen wird. Seine Todesstunde war die Geburtsstunde einer neuen, Sünde und Tod überwindenden, liebenden, Gott wohlgefälligen Welt. Nach seinem Hingange zum Vater sandte Er uns den heiligen Geist, um sein angefangenes Werk in den Herzen der Menschen zu vollenden, und das Reich Gottes über die ganze Erde auszubreiten. Er, der Erzieher des Menschengeschlechts ist der Meister aller Erzieher, Er muß sie in alle Wahrheit leiten, ihre Arbeit segnen und sie beten lehren. Nur unter seiner Leitung kann die christlich ethische Bildung gedeihen, kann in den Kindern Gottes Ebenbild erneut, Glauben, Heiligkeit und Liebe in ihre Herzen gepflanzt, Unheiligkeit und Lieblosigkeit ausgereutet werden.

1) Röm. 2, 14—27. Juden und Heiden.

6.

Antichristliche, unsittliche Verbildung.

Wer mag aber die mannigfaltigen Versündigungen der Eltern und Lehrer gegen die christlich ethische Bildung aufzählen?

Man schläfert das Gewissen der Kinder ein, statt es zu wecken. Sünden werden als verzeihliche Schwächen behandelt.

Ja an die Stelle des göttlichen Gewissens pflanzt man einen Lügengeist, eine Teufelsstimme in die Herzen der Kinder. So weist man sie z. B. nicht hin auf die Ehre bei Gott, als auf den höchsten, reinsten Beifall, sondern hält ihnen immer das falsche, trügerische Irrlicht der Ehre bei Menschen vor, uneingedenk der Warnungsstimme des Herrn: Wie könnet ihr glauben, die ihr Ehre von einander nehmet, und die Ehre, die von Gott allein ist, suchet ihr nicht? — Wie oft muß man hören: was werden die Leute sagen? Auf die Leute verweisen thörichte Eltern ihre Kinder, als auf die höchste Instanz, auf die Gewohnheit der Menge, welche auf dem breiten Wege wandelt, der zur Verdammnis führet; statt den Kindern früh des Apostels kühnes Wort: was gehen mich die draußen an? einzuprägen. —

Hiemit verwandt ist es, daß man die Kinder anleitet zum Heucheln und Scheinenwollen vor den Leuten, sie zu wurzellosen, todten Pharisäertugenden dressirt, mit denen sie ja bei den Leuten ausreichen, die nach keiner ethischen Beglaubigung fragen, denen der Schein für das Wesen gilt.

Verfolgen wir das Leben fleischlich gesinnter Menschen bis in ihre Jugendzeit zurück, wie viele schwere Verschuldungen ihrer Eltern treten uns hier so oft entgegen. Durch unverantwortliches Zulassen, ja vorsätzliches Veranlassen, wurden die ersten Keime zu Werken des Fleisches in die Kinder gepflanzt. Wer mag es aussprechen, wie heillos wüstes Tanzen, gemeine Schauspiele, Lesen schlechter Romane auf Kinderseelen wirken! Wie oft mag Karten- und Lottospiel in den Kinderjahren Anfang späterer wahnsinniger Spielwuth gewesen sein, und solch gefährliches Spielzeug schenken verblendete Eltern ihren Kindern!

Wie vieles könnte hier noch angeführt werden von der lieblosen Härte Erwachsener gegen die Kinder, dem bösen Beispiele, welches sie ihnen geben, den unbesonnenen, ja frechen Reden, welche die Kinder aus ihrem Munde hören:[1] — doch es ist für jetzt genug gesagt, um den Ausdruck: antichristlich unsittliche Verbildung zu rechtfertigen.

7.

b. Wiederherstellung der Weisheit. Intellektuelle Bildung. Abwege.

Mit der Sünde entstand der Irrthum, der Abfall von der Wahrheit. — Adams Benennen der Thiere im Paradiese bezeugt die tiefe gottähnliche Einsicht,

1) Maxima debetur puero reverentia, si quid
Turpe paras, hujus tu ne contemseris annos.
Wie viele Christen beschämt Juvenal!

welche er vor dem Falle hatte. Denn es heißt: wie der Mensch die Thiere benennen würde, „so sollten sie heißen.“ Eine göttliche Adprobation der adamischen Nomenklatur, zum Zeichen, daß Adams Namen adäquat waren, dem Wesen der benannten Thiere entsprachen; eine Adprobation, welche die von der modernen Wissenschaft willkührlich gemachten und den Kreaturen beigelegten Namen gewiß nicht erhalten würden.

Aber eine Wiederherstellung jener ursprünglichen unschuldigen Weisheit ist in Aussicht gestellt. Sie ist aller intellektuellen Bildung Ziel; diese soll den Irrthum zerstören, zur wesentlichen Wahrheit führen, wie die christlich ethische Bildung die Sünde zerstören und zur Tugend aus dem Glauben führen soll.

Ist das Gewissen ein Correlat der Erbsünde, so ist die Vernunft als Correlat des Erbirrthums ein intellektuelles Gewissen, ein Organ der intellektuellen Selbsterkenntnis.

Es ward von den Vertheidigern des Christenthums viel gegen die Vernunft gesagt; man hätte ebenso gegen das Gewissen auftreten können. Wir sahen ja, daß in den Menschen, statt des echten Gewissens, der Stimme Gottes, ein verfälschtes Gewissen, eine Teufelsstimme einziehen kann, welche ihn zu allem Bösen verführt. Auf ähnliche Weise wird die Vernunft verfälscht, vornämlich durch den Stolz; unverfälscht vertritt sie Gottes Wahrheit im Menschen, wie das Gewissen Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit. —

„Die Vernunft, sagt Hamann,[1] ist heilig, recht und gut; durch sie kommt aber nichts als Erkenntnis der überaus sündigen Unwissenheit.“[2] So demüthigt uns die echte Vernunft und weist den sündigen unwissenden Menschen auf den heiligen allwissenden Gott hin. Durch die verunheiligte, unrechte, böse Vernunft kommt dagegen einerseits die gränzenlose Anmaßung absolut zu wissen, ganz wie Gott die Wahrheit zu erkennen; andrerseits ein Verzweifeln an aller Erkenntnis der Wahrheit, eine stolze, kalte Akatalepsie. Die „heilige gute Vernunft“ des Christen begibt sich beim heil. Geist in die Lehre, der in alle Wahrheit leitet. In dessen Schule, es ist die Schule der Demuth, lernt er seine intellektuellen Gränzen kennen, die Gränzen zwischen der Region des Glaubens und des Schauens. Er erkennt, daß der Mensch seit dem Falle in regione dissimilitudinis ist, scheidet das, was ihm zu begreifen vergönnt ist, von den, dem Glauben anheim fallenden, unbegreiflichen Mysterien, deren Wesen Gott allein durchschaut, weil er dieß Wesen ist.

Absolute Wahrheit, wie sie in Gott, ist dem Menschen, so lange ihn die irdische Hütte beschwert, eben so unerreichbar, als absolute Heiligkeit. Wer da behauptet: er habe die absolute Wahrheit, der muß auch nachweisen, daß er ein

1) Wolken 2, 100.

2) Weisheit Sal. 1, 4: „Denn die Weisheit kommt nicht in eine boshaftige Seele und wohnet nicht in einem Leibe der Sünde unterworfen.“

absoluter, vollkommener, mit göttlicher Macht ausgerüsteter Heiliger sei.[1] **Scientia et potentia — et sanctitas — coincidunt in idem.**

Analog dem Heiligungskampfe wird vom Menschen zeitlebens ein Weisheitskampf um die Wahrheit geführt.

Analog der ethischen Verbildung läuft die intellektuelle von Gott abgekehrter und verkehrter Menschen, welche vom Wissen aufgeblasen, die Gränzen dieses Wissens verkennen. Auch verkennen sie den Geber aller Erkenntnis, bitten nicht um Weisheit, danken nicht für geschenkte Einsicht, da sie alles Wissen als Frucht eigener Geistesarbeit betrachten. Aber ihre Arbeit, die nicht in Gott gethan, nicht Gottes, sondern eigene Ehre sucht, ist Knechtesarbeit ohne Segen und Frieden. Leider charakterisiert dieß das gewöhnliche wissenschaftliche Treiben unserer Zeit, und diese Verbildung vieler Gelehrten hat die stärkste bösefte Rückwirkung auf den Unterricht der Jugend. Eitelkeit treibt jene, durch Eitelkeit treibt man diese, man richtet sie ab, mit dem Erlernten vor den Leuten zu scheinen. So kann es dahin kommen, daß jede Freude an dem, was sie lernen und wie sie lernen, von der eiteln Freude am Lobe der Leute ganz verdrängt wird; alles, was unterm Fluche solcher Eitelkeit liegt, muß verwelken. Wenn auf diese Weise Alt und Jung, Lehrer und Schüler nach Art des Narcissus in eitler Selbstverliebtheit und Selbstverehrung zu Narren werden, so geschieht dieß Andern, indem sie einem ungöttlichen, wissenschaftlichen Cultus ihr ganzes Leben, Dichten und Trachten weihen. Naturforscher, völlig in die Geschöpfe versunken, fragen nicht nach dem Schöpfer, ein neues Heidenthum; Philologen, alles Christliche hintansetzend, treiben Götzendienst mit den alten Klassikern. Auch diese Verirrungen wirken verderblich auf die Jugend zurück.

Von so manchen andern Abwegen der Lehrer, wie der pädagogischen Gesetzgeber, ist anderwärts die Rede gewesen.

8.
Wiederherstellung der Macht.

Der Mensch sollte „herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über die ganze Erde und über alles Gewürm, das auf Erden kriechet.“ Diese Herrschaft war die des Ebenbildes Gottes im Namen Gottes, eine von allen Kreaturen anerkannte friedliche. So stellen die Maler Adam und Eva im Paradiese dar, im Frieden mit Löwen und Tigern, welche sie umgeben. Als aber der Mensch Gott ungehorsam ward, da wurden ihm die Kreaturen ungehorsam, welche ja nur den Stellvertreter Gottes in ihm verehrt hatten.[2]

1) Nicht als wäre alle und jede Wahrheit nur wahrscheinlich, zweifelhaft, sondern jede Wahrheit hat etwas ganz Begreifliches und zugleich etwas ganz Unbegreifliches. Dieß gilt zuletzt selbst vom tiefsten Wesen der mathematischen Wahrheit, von ihrem letzten Grunde. Vgl. das „Geheimnisvoll-offenbar“ überschriebene Kapitel.

2) Vgl. Kanne's in vieler Hinsicht treffliche Vorrede zum ersten Theil seines Buches: „Leben und aus dem Leben erweckter Christen.“

Eine Art Herrschaft blieb aber dem Menschen auch nach dem Falle. „Eure Furcht und Schrecken, spricht der Herr zu Noah und seinen Söhnen, sei über alle Thiere auf Erden, über alle Vögel unter dem Himmel, und über alles, was auf dem Erdboden kriechet; und alle Fische im Meere seien in eure Hände gegeben."

Aber es war nicht mehr die erste friedliche Herrschaft, es war die Herrschaft der Furcht und des Schreckens. Auch gieng damals ein Schreckensgebot vom Herrn aus. Wie er dem Menschen vor dem Falle einzig „allerlei Kraut" und Baumfrüchte zur Speise gab, so heißt es dagegen nach der Sündfluth: „Alles was sich reget und lebet, das sei eure Speise, wie das grüne Kraut habe ich es euch Alles gegeben."

Daher ist bis heute die Herrschaft des gefallenen Menschen über die Thiere so beschaffen, daß sie ihn fürchten wie Empörer die Gewalt des Regenten, doch mehr seine Waffen als sein göttliches Gepräge fürchten. Aber jene Verheißungen im Jesaias von einer Zukunft, da ein kleiner Knabe Kälber und junge Löwen mit einander treiben und ein Säugling seine Lust haben werde am Loch der Otter, sie deuten auf die einstige Wiederherstellung der Menschenherrschaft über die Thiere. Daniel in der Löwengrube, Paulus, dem nach dem Wort des Herrn (Marc. 16, 18.) die Otter kein Leids thut, sie sind Vorläufer jener Herrschaft, welche der Mensch nicht in Kraft seiner Waffen, sondern seines Glaubens einst wieder erhalten soll.

Der Durchgang der Israeliten durch den Jordan und durch das rothe Meer, Elias wirksames Gebet gegen und für den Regen, Christi Stillen des Sturms durch das Wort: schweig und verstumme! sein Wandeln auf dem Meere, alles dieß deutet auf ein künftiges Gebieten des Menschen auch über die unorganische Natur, auf ein ethisches Gebieten in Kraft des Glaubens, in der Kraft Gottes.

Auf ein ähnliches künftiges Herrschen deuten die Krankheitsheilungen.

Man wird aber einwenden, daß alles, was hier über Wiederherstellung der Macht gesagt wird, von Wundern der Vergangenheit auf eine wundervolle Zukunft hinweise.

Freilich haben wir in der Gegenwart nur den Schatten jener vergangenen und zukünftigen Güter, nur mit diesen Schatten haben wir es zunächst zu thun.

Diese meint der nüchternste Philosoph, der große Baco, wenn er sagt: Scientia et Potentia hominis coincidunt in idem; in dem Maße als der Mensch die Natur kenne, beherrsche er sie. Ueberall will Baco nicht bloß ein theoretisches Kennen, sondern immer zugleich praktische Macht und Wirksamkeit. Aller theoretischen Naturkunde geht eine praktische Naturkunst[1] zur Seite, die Kunst auf die Natur zu wirken, meist von wissenschaftlicher Erkenntnis aus.

1) Ich gebrauche diese Worte nach der Analogie von Bergbaukunde und Bergbaukunst, Heilkunde und Heilkunst ꝛc.

So beherrschen wir freilich die Schöpfung nicht durch die geistige Magie des glaubenstarken Worts, vielmehr machen wir sie uns dienstbar, indem wir die Naturen und Kräfte der verschiedenen Kreaturen erforschen, bändigen und die einen auf die anderen wirken lassen. Wir zähmen und veredeln die Thiere, wir veredeln die Pflanzen, lenken den Blitz, zwingen den Dampf, uns zu dienen, fliegen durch Gas, heilen durch Arzneimittel aller Art; das Licht muß für uns an Künstlers Statt arbeiten, der Telegraph ist unser wunderbar schneller Eilbote.

In dieser Region herrschen die Menschen und suchen auf alle Weise ihre Herrschaft zu erweitern. Unsere Zeit rühmt sich vorzüglich einer solchen Erweiterung. Aber diese ist wahrlich kein Gewinn, wofern gleichmäßig mit ihr edle Gesinnung, Sinn für das Höhere abnimmt und erstirbt, wenn alle geistige Kraft sich knechtisch in den Dienst des Irdischen begibt und die Menschen ganz verblendet mit krampfhafter Anstrengung einzig materielle Zwecke verfolgen.

Gegen solch ungöttliches, unwürdiges Treiben müssen wir ankämpfen. Es darf uns nicht gleichgültig sein, in wessen Namen wir Thaten thun, nicht gleichgültig, ob Moses oder Jannes und Jambres wirken. Es muß im rechten, frommen Sinne theoretische wie praktische Naturwissenschaft — Naturkunde und Naturkunst — gelehrt, beide müssen im Princip wie im Ziel geheiligt werden.

9.

Die schöpferische Kraft des Menschen.

Wenn der Mensch als Ebenbild des Schöpfers dessen Stellvertreter in der Herrschaft über die Kreaturen war, so ward er zugleich hinsichtlich des Schaffens selbst, Gott ähnlich geschaffen.

Es ist, als hätte der Schöpfer seine Geschöpfe zu Theilnehmern seines Schaffens haben wollen, da er über Pflanzen, Thiere und Menschen seinen alle Zeiten hindurch fortwirkenden Segen der Fortpflanzung aussprach, anstatt selbst Geschlecht nach Geschlecht zu schaffen.

Aber dem Menschen verlieh er mehr, er verlieh ihm Anlagen zu mannigfaltiger schöpferischer Kunst, und verständigen Willen zur freien Ausbildung dieser Anlagen. Wenn der Bienen Instinkt dodekaedrische Zellen baut, so ist ihre Kunst keine freie, vervollkommnungsfähige; sie müssen Dodekaeder bilden, so wie sich anorganische Elemente zu Granatkrystallen in derselben dodekaedrischen Gestalt innig verbinden.

Welcher Art, kann man fragen, waren die Kunstgaben Adams vor dem Falle? Nur eine wird in der Genesis erwähnt: die Sprachgabe. Es ward schon berührt, daß der Schöpfer die Namen, welche Adam den Thieren gab, gut geheißen, diese Namen daher dem Wesen der Thiere entsprochen haben müßten. In den Namen des Menschen spiegelte sich Gottes Schöpfung ab, es waren wesentliche Namen, wahrhafte Substantiva, entsprungen aus dem Schauen des Wesens der

Geschöpfe. Namen der Art vermögen wir gefallene Menschen nicht zu schaffen.[1] —

Jenes Namengeben Adams könnten wir als die erste ganz vollkommene Aeußerung menschlicher Redekunst betrachten, welche Vollkommenheit die Menschen späterhin in Poesie und Prosa mancherlei Art wieder zu erreichen strebten.

Der Poet erinnert schon durch diesen seinen Namen daran, daß er ein Ebenbild des Schöpfers, ein Erschaffer sei. Der größte Dichter schildert (im Sommernachtstraum) den Dichter:

Des Dichters Aug in schönem Wahnsinn rollend
Blitzt auf zum Himmel, blitzt zur Erd hinab,
Und wie die schwangre Phantasie Gebilde
Von unbekannten Dingen ausgebiert,
Gestaltet sie des Dichters Kiel, benennt
Das luftge Nichts und gibt ihm festen Wohnsitz.

Sind nicht die Gebilde aus des wunderbaren Shakespeares schwangrer Phantasie geboren, sind nicht Macbeth, Heißsporn, Desdemona, Shylok, ja die meisten Personen in seinen Dramen so ganz eigenthümliche selbständige Menschen, daß man versucht werden könnte zu behaupten, sie überträfen an individueller Existenz unzählige wirkliche Menschen?[2]

So offenbart der Dichter schöpferisch eine reiche innere Welt durch das Wort. Lebendige Hörer seiner Gedichte erregt er beim Hören, selbst zu dichten, den Schöpfungsakt zu wiederholen.

Der Geschichtschreiber und der Redner sind dem Dichter verwandt. —

Aber über allen redenden Künsten der Menschen, geschieden von ihnen, steht in heiliger Einsamkeit das geoffenbarte Wort Gottes, welches durch seine wesentliche Gotteskraft die Erneuung der Welt wirkt. Aus seiner Fülle nehmen Prediger und Dichter geistlicher Lieder Gewalt über die Herzen der Hörer.[3] In dieser heiligen Religion hat der Mensch den Vorschmack von Kräften der zukünftigen Welt, der Rückkehr in das Vaterhaus.

Wie in den redenden Künsten äußert sich die schöpferische Kraft des Menschen in den bildenden. Raphael gibt uns nicht bloß treue Abbilder von Gegenden und Menschen, er malt eine neue Erde, einen neuen Himmel, Engel und engelgleiche verklärte Heilige.

So können wir diese schöpferische Kraft in aller Kunst nachweisen, beim Bildhauer, Architekten, Musiker, bald nachahmend, bald in göttlicher Sehnsucht idealisirend.

1) Wir mühen uns deshalb ab, möglichst erschöpfend zu beschreiben, und suchen z. B. aus vielen Worten, meist Adjektiven, stückweise ein so viel möglich ähnliches, wörtliches Mosaikbild eines Minerals ꝛc. zusammenzusetzen.

2) Deus non fecit homines atque abiit, sed ex illo in illo sunt. Inhaerete illi qui fecit vos. Hievon hängt die wahre Energie und Wesentlichkeit der Existenz eines wirklichen Menschen ab.

3) Hierher: Verbum si accedit ad elementum fit sacramentum.

Jede Kunstgabe, welche Gott der Seele des Kindes eingepflanzt hat, muß treulich gepflegt und ausgebildet werden. Dazu bedarf es zunächst, daß man die Sinne übe, das Auge zur treuen, klaren, lebendigen Auffassung der sichtbaren Welt, das Ohr zum zarten, scharfen Hören rc. Und mit dieser Ausbildung der Empfänglichkeit muß die des Darstellens früher oder später verbunden werden, des Redens, Singens, Schreibens, Malens rc. — die Ausbildung der schöpferischen Kraft. Vor Allem aber ist das Gemüth zu reinigen und zu heiligen, daß es nie Gefallen habe an unreinen Kunstwerken, an äußerer Schönheit ohne innere ethische Güte.

Es kann hier nicht stark genug vor den nur zu gewöhnlichen Abwegen gewarnt werden. Jacobus spricht von denen der Redekünste. Die Zunge, sagt er, (und wir könnten hinzufügen: die Feder und die Presse) ist ein unbezähmbares, unruhiges Uebel. Durch sie loben wir Gott den Vater und durch sie fluchen wir dem Menschen, nach dem Bilde Gottes gemacht. Quillet auch ein Brunnen aus Einem Loch süß und bitter? Und warnend streng heißt es: aus deinen Worten sollst du gerechtfertigt und aus deinen Worten sollst du verdammt werden.

Die Warnungen gelten den Sprechern und Schreibern — aber auch den Hörern und Lesern.

Die bildende Kunst hat besonders gegen die Keuschheit vielfach und schwer gesündigt; bewahren wir die Kinder vor unreinem Schauen. Unheimliche, wahnsinnige Leidenschaft charakterisirt die moderne Musik, kehren wir zur keuschen, reinen Musik älterer Meister zurück. —

* * *

Möge der Leser diesen Versuch, eine principielle Begründung der Pädagogik zu geben, die Aufgabe und das Ziel derselben, wenn auch nur im Umriß, zu zeichnen, mit Nachsicht aufnehmen. Es ist der Versuch nachzuweisen: daß alle Bildung die Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes beziele, daß insbesondere die christlich ethische, intellektuelle und künstlerische Bildung auf Erneuung unserer Gottähnlichkeit in Heiligkeit und Liebe, Weisheit, Macht und schöpferischer Kraft gehe.

Am höchsten steht unter den vieren die Bildung zur Heiligkeit und Liebe. Wenn ich, schreibt Paulus, weissagen könnte und wüßte alle Geheimnisse und alle Erkenntnis und hätte allen Glauben, also daß ich Berge versetzte, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich nichts. Und Johannes sagt: Gott ist die Liebe und wer in der Liebe bleibt, der bleibet in Gott und Gott in ihm. — Hört doch die Liebe nimmer auf, wie könnte sie auch aufhören, da Gott die Liebe ist?

Und nur diese Bildung zur Heiligkeit und Liebe fordern Dekalogus und Bergpredigt, Gesetz und Evangelium von allen Menschen. Allen gilt das: ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig, allen gilt das höchste Gebot der Liebe, des Gesetzes Erfüllung.

Es wird auch des Menschen Sohn am Tage des Gerichts nicht nach Wissen und Erkenntnis fragen, sondern nach Liebe, nach den unscheinbarsten Liebesdiensten, wie sie von den Aermsten, Schwächsten, Unwissendsten geleistet werden können. Gepriesen sei auch hierin die unergründliche Barmherzigkeit Gottes unseres Heilandes, welcher will, daß allen Menschen geholfen werde. —

Mögen die geistig Starken und Wissenden darüber nicht scheel sehen, daß sie, mit dem Maße der Liebe gemessen, einst vor den Schwächsten und Unwissendsten nicht bevorzugt sind. Welcher wahrhaft große Geist könnte wünschen, am jüngsten Tage wissenschaftlich geprüft zu werden und durch ein glänzendes Examen andern voranzustehn? Nur ein pharisäisch Aufgeblasener könnte es, der keine Ahnung davon hätte, daß sein Wissen Stückwerk sei.

Wer aber treu und demüthig im irdischen Leben die Wahrheit gesucht, die Kunst geübt hat, dessen Arbeit war nicht vergeblich, sie war Vorarbeit für die Ewigkeit, da das Stückwerk aufhören, das Vollkommene kommen wird; sie war so gewiß nicht vergeblich, als er persönlich unsterblich ist. Wie selig mögen Copernikus und Keppler die Herrlichkeit der Sternenwelt schauend erkennen, wie selig Palestrina, Bach und Händel in die himmlischen Chöre einstimmen! Die Früchte liebevoller, frommer Arbeit reifen nicht in der kurzen, winterlichen Zeitlichkeit, wohl aber in der seligen Ewigkeit.

Ist dem also, dann dürfen wir auch nicht einzig die ethisch-religiöse Bildung als eine Bildung für Zeit und Ewigkeit ansehn, vielmehr ebenso die wissenschaftliche und künstlerische. Auch sie muß als eine Vorschule der Ewigkeit betrachtet und geheiligt werden. Das rechte Maß unsres Strebens, der Gegensatz von Glauben und Schauen wird uns dadurch klarer. Im Hinblick auf die Ewigkeit werden wir in Hoffnung dem Glauben gern geben, was des Glaubens ist, und uns nicht ungeduldig vergeblich abmühen, unreif schon in diesem Leben, da wir in der Hütte und beschweret sind, Alles zu schauen und absolut zu wissen. Solche absolute Weisheit wohnt nur bei Gott, nicht in sündigen sterblichen Menschen.[1]

1) Vgl. S. 446.

Beilagen.

Digitized by Google

Beilage I.

Ruthardts neue Loci memoriales.

Die Charakteristik der Methode Ruthardts war schon geschrieben, als die neue Ausgabe seiner Loci erschien. Da jedoch die dazu gehörige Erläuterungsschrift noch fehlt, so will ich vorläufig nur einiges berühren, woraus der Leser ersehen kann, daß der Verfasser ernstlich auf Umgestaltung und Verbesserung seiner Methode bedacht ist.

Zuvörderst weil er darauf verzichtet, einzig Prosaisches memoriren zu lassen; das eine Bändchen seines neuen Schulbuches heißt: Loci memoriales metrici et poetici. Die Bestimmung dieser loci ist nach Ruthardt:[1] „Beim Schüler einerseits den Sprachschatz und die Kenntnis der sprachlichen Formen sowohl überhaupt, als insbesondere nach der poetischen Seite hin zu erweitern . . . . andrerseits Phantasie, Geist und Gemüth für dichterische Eindrücke, Gedanken und Formen empfänglicher zu machen, sie mit denselben zu befruchten, für die Behandlung verschiedenartiger Aufgaben und Stoffe Muster einzuprägen, und somit eine vielseitige Vorbereitung und Grundlage für die eigene Produktion zu gewähren.“

Leider wird also sogar auch hier — nicht bloß bei den prosaischen locis — auf die eigene Produktion hingearbeitet!

Als speciellen Zweck, welcher bei Auswahl und Anordnung des poetischen Stoffes leitete, gibt Ruthardt „eine anschauliche stufenmäßige Einführung in die lateinische Metrik“ an.

Hinsichtlich der prosaischen Loci memoriales weicht der Verfasser auch in einigen wesentlichen Punkten von seiner früheren Ansicht ab. Einmal daß er die Memorirsätze nicht einzig aus Cicero, sondern auch, wenn auch „zum geringen Theile,“ aus Cäsar entnimmt. Wichtiger ist die Aenderung, daß er jetzt das Memoriren der Loci schon mit Sexta beginnen läßt, und „im syntaktischen Cursus des Memorirstoffes, welcher von der zweiten bis zur fünften Jahresstufe reicht, die grammatische Reihenfolge der in den Sätzen auftretenden Hauptmomente als Princip befolgt“ hat. „Es ist dieß, sagt Ruthardt, eine Accomodation an die Bedürfnisse der Praxis.“

1) S. 133.

Ein solches Accomodiren war wohl vorauszusehen.

Wie werden es nun die Schulen halten, in denen Ruthardts frühere Methode eingeführt und streng durchgeführt ist? Werden sie sich an die neuen Loci anschließen? womit eine durchgreifende Umgestaltung des ganzen Lehrplans Hand in Hand gehen müßte — eines Lehrplans, der erst vor etwa zwei Jahren auftauchte.

Discite moniti. Es ist höchst bedenklich, eine radikale Schulerneuerung, welche sich erst bewähren soll, ja Elemente in sich trägt, die nach dem Urtheil Sachverständiger verwerflich sind, eine solche ohne weiteres in weiten Kreisen einzuführen.[1]

Beilage II.

Für Lehrer der Mineralogie.[2]

Außer der akademischen Hauptsammlung bediente ich mich in Breslau, beim Lehren, zweier kleineren. Die erste nahm nur 10 Kasten ein, enthielt Probestücke von allen wichtigen Gattungen, und war für Anfänger bestimmt, nicht nur zum ersten Besehen, sondern auch um an ihr eine saubere Behandlung zu erlernen. Fiat experimentum in re vili, so war auch diese erste Sammlung von keinem Werthe, und der etwanige Schaden durch ungeschickte Behandlung konnte nur unbedeutend sein.

Hierauf besahen die Schüler die zweite Sammlung, welche 54 Kasten einnahm. Die Stücke waren klein, aber meist frisch und sauber. Beim Durchnehmen dieser Sammlung sagte ich die Namen der Gattungen, so daß die Schüler hierdurch ein lebendiges sachliches Namenverzeichnis und eine Uebersicht aller Gattungen erhielten; einzelne Folgen der Farben, Krystalle wurden hierbei nicht eigens berücksichtigt. Nun erst ließ ich sie zur Betrachtung der Hauptsammlung fortschreiten, die 355 Kasten einnahm. Beim Besehen dieser Sammlung, wie der vorhergehenden stand es den Schülern frei, jedes Stück in die Hand zu nehmen, nur mußten sie es in seinem Pappkästchen lassen. Wo das in die Handnehmen unnütz oder gar schädlich wäre, z. B. bei den Farbenfolgen, die eben nur durch übersichtliche Betrachtung verständlich sind, fiel es natürlich

1) Es ist vorauszusehen, daß Ruthardt, bei seinem redlichen, höchst achtungswerthen Bestreben seine Methode zu vervollkommnen, späterhin auch die jetzt herausgegebenen Loci wieder verbessert ediren werde, worauf er selbst schon hindeutet.

2) Das hier Gesagte beschreibt mein Lehren der Mineralogie in Breslau. Möge niemand an dem Reichthum der Breslauer Sammlung einen Anstoß nehmen; auch mit geringeren Mitteln läßt sich etwas leisten.

weg. Ist der Schüler zur sorgfältigen Behandlung der Stücke angehalten worden, so leidet die Sammlung hierbei nichts. Sie ist ja nicht einzig für das wissenschaftliche Forschen des Lehrers, noch weniger zum leeren Prunk, sondern vor Allem für das Lernen der Schüler bestimmt; was ohne jenes Handhaben nicht gedeihen kann. Dieser Hauptzweck der Sammlung bestimmte mich auch, die Einkünfte derselben nicht für theure Curiositäten, Tagesneuigkeiten auszugeben, die — wie sie da sind — oft einen verhältnismäßig geringen wissenschaftlichen Werth, für den Anfänger aber gar keinen haben. An die Stelle eines unbedeutenden Stückchens Euklas kann man eine Menge lehrreicher Flußspath-, Quarz- und Kalkspath-Krystalle anschaffen. Für Sammlungen, die nicht, oder nicht einzig zum Lehren bestimmt, mit allen gemeinen Sachen und mit Einkünften hinlänglich versehen sind, gilt diese Ansicht natürlich nicht. —

Die Hauptsammlung war im Ganzen auf Wernersche Weise geordnet. Der Schüler mußte bei dieser Anordnung die Gattungen nach ihren einzelnen Eigenschaften durchnehmen, zuerst die Farbenfolgen, dann die der Durchsichtigkeit, des Glanzes, der Krystalle ꝛc.

Um dem Schüler bald eine wissenschaftliche Freude zu machen, ließ ich ihn, war er nur irgend dazu fähig, einige Gattungen durchnehmen, deren Krystallisation leicht faßlich, z. B. Bleiglanz, Flußspath. Dabei leuchtete ihm der in der Natur waltende wunderbare Verstand zuerst recht ein. Hatte ich zwei, wenn auch nicht gleichartige, doch ungefähr gleich fähige Schüler, so ließ ich die Sammlung von ihnen gemeinschaftlich durchnehmen, es förderte beide; dagegen ist nichts schädlicher, als Schüler von ungleicher Fähigkeit auf diese Weise zusammen zu thun. Der Fähigere wird durch das langsame Fortschreiten des weniger Fähigen zurückgehalten oder gelangweilt, der Unfähigere durch das raschere des Fähigern in Verzweiflung gebracht. — Ich hielt ein Tagebuch, in welches ich täglich kurz eintrug, was jeder Schüler durchgenommen, und wie er sich gezeigt. Dieß ist vom größten Nutzen beim Verfolgen und Leiten der Entwickelung. — War die Zahl der Schüler bedeutend, so half mir folgende Einrichtung sehr. Ich hatte alle schwierigeren Krystallisationsstücke, nach Haüys Kupfern — durch Zahl der Figur und Buchstaben — bestimmt, der Bestimmungszettel lag zusammengelegt beim Stücke. Schüler, welche schon Fortschritte gemacht, bestimmten nun die Krystalle schriftlich, ebenfalls nach Haüy, und legten ihre Zettel dem bestimmten Stücke bei. Dann bedurfte es nur einer kurzen Vergleichung ihrer Bestimmungen mit den meinigen. Trafen sie zusammen: gut; traf es nicht, so betrachtete der Schüler das Stück von Neuem, bis er mit mir zusammentraf, wofern nicht von meiner Seite auch einmal ein Versehen vorgefallen. Dessen schäme ich mich nie. Ich gehe nicht darauf aus, den Schülern als unbedingte Autorität zu erscheinen, sondern als ein Lehrer, der seine Pflicht gegen sie kennt; die erste Pflicht aber ist Wahrheitsliebe. —

Beilage III.

Anwendung der Rechenpfennige beim Elementarunterricht im Rechnen.

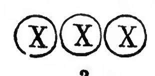
Ich bediente mich gelber und weißer Rechenpfennige von verschiedener Größe. Die kleinsten weißen stellten die Einer, größere die Zehner, die größten Hunderter vor. Hieran schlossen sich 4 Arten gelber Rechenpfennige an, die kleinsten repräsentirten die Tausender, wachsend größere die Zehntausender, Hunderttausender und Millionen. Höher gieng ich zunächst nicht.[1] — Mit Hülfe der Einer wurden nun alle Uebungen vorgenommen, bei welchen man sich sonst der Bohnen, Striche 2c. bedient, so die Uebungen im Zählen — vorwärts und rückwärts; die Zerfällung der Zahlen in gleiche und ungleiche Theile.

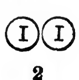
Beim Lehren des Zifferrechnens fand ich aber folgende Anwendung der Rechenpfennige besonders förderlich. Die Kinder von 6 oder 8 Jahren wissen in der Regel schon um das Geldwechseln, daß man z. B. für einen Kreuzer 4 Pfennige, für einen Sechser 6 Kreuzer erhält. An diese ihre Lebenserfahrung schließe ich mich beim Lehren an. Nachdem sie hinlänglich mit Hülfe der Einer-Rechenpfennige 2c. gelernt, so sagte ich ihnen: wie der größere Sechser 6 kleinere Kreuzer gelte, so gelte ein größerer Rechenpfennig eben so viel als 10 kleinere Einer, darum heiße der größere ein Zehner. Man legt nun zum Zehner 1, 2, 3—9 Einer, und lehrt so von 10 bis 19 zählen; wenn man den 10ten Einer hinzugelegt, so wechselt man den zweiten Zehner ein, und nennt die 2 Zehner zwanzig. Auf ähnliche Weise fährt man fort bis zu 10 Zehner. Wie 10 Einer einem Zehner gleich, so sind 10 Zehner ein Hunderter, welcher wiederum durch einen größeren Rechenpfennig repräsentirt wird. — Hierbei kann ein stetes Einüben (wie beim Geldwechseln) stattfinden. Wie viel Einer erhalte ich für 2, 3 2c. Zehner? wie viel Einer, Zehner für einen Hunderter. Allenfalls lasse man einmal 10mal 10 Einer hinzählen, daneben 10 gleichgeltende Zehner. —

Mit Hülfe der auf den Tisch aufgezählten Rechenpfennige von verschiedenem Werthe läßt sich nun leicht das Schreiben und Lesen der Ziffern lehren. Man hat nur beizubringen, daß die Einer die erste Stelle zur Rechten erhalten, die Zehner die zweite 2c. So lasse man z. B. zuerst zwei Einer legen, dann 3 Zehner, hierauf einen Hunderter, endlich zur äußersten Linken einen Tausender.[2] In der Folge des Legens lehre man aussprechen,

1) Am besten wäre es, wenn auf die Rechenpfennige 1. 10. 100. 1000. geprägt wäre; auf der Rückseite etwa I. X. C. M. — je nachdem sie Einer, Zehner 2c. repräsentirten.

2) Die Rechenpfennige durch M. C. 2c. bezeichnet, würde die Zahl so gelegt:





1 1 3 2

also: zwei — dreißig — dreißig und zwei oder zwei und dreißig —
hundert — ein hundert und zwei und dreißig — tausend —
ein tausend, ein hundert und zwei und dreißig.

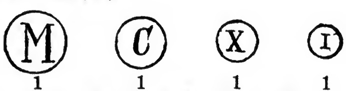
Hieran schließt sich nun aufs Natürlichste das Zifferschreiben an. Vorausgesetzt die Kinder können die 9 arabischen Ziffern schreiben, so sagt man ihnen, daß die Zahlen genau so geschrieben werden, wie die Rechenpfennige auf dem Tisch liegen, daß die erste Ziffer rechts Einer bedeute, da ja rechts zuerst Einer gelegt seien; daß ihr zur Linken zunächst Zehner, dann Hunderter &c. folgen. Man lasse anfangs die Ziffern in der Folge aufschreiben, wie man sie zuerst aussprechen läßt, mit den Einern anfangend.[1]

Mit Leichtigkeit kann man nun deutlich machen, was die Null in der Ziffersprache bedeute. Der Schüler lege z. B. zuerst 21 in Rechenpfennigen auf den Tisch — zwei Zehner und einen Einer. Wie aber 20, d. i. zwei Zehner und keinen Einer? Dann muß ein Zeichen sein, welches bedeutet: es sei kein Einer da. Ich wählte kleine, saubere, runde Pappscheiben für dieses Zeichen, welches an jeder Stelle eintritt, wo eine Zahl ausfällt, sei diese Zahl Einer oder Zehner, Hunderter &c. oder Hunderttausender.[2] Gibt man 302 zu schreiben, so legt das Kind 2 Einer, für keinen Zehner eine Null, zuletzt 3 Hunderter.

Das geordnete Hinlegen der Rechenpfennige, das Aussprechen der hingelegten Zahl und das Aufschreiben derselben gehen immer Hand in Hand. Hat man mehrere Schüler, so vertheilt man die Rollen des Legens und Schreibens; die Einen lesen dann die aufgeschriebenen Zahlen, andere die hingelegten; beide müssen zusammentreffen. —

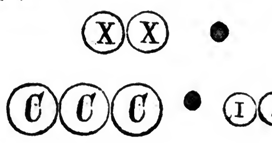
Die Kinder gewinnen auf diese Weise Einsicht in das Decimalsystem und in die tiefsinnige Weisheit, mit welcher die alten Inder ihre Ziffern jenem

1) Ganz einfach kann man zuerst



legen, aussprechen und schreiben lassen, wo das Kind am leichtesten sieht, daß dieselbe 1 an jeder Stelle eine besondere Bedeutung hat; auf gleiche Weise verfahre man mit 2. 3 &c.

2) 20 wird also bezeichnet:



302 so:

Systeme gemäß ordneten.[1] Die Rechenpfennige sind aber nicht bloß beim Zifferschreiben und Lesen anzuwenden, sondern auch zur Verdeutlichung der Species, besonders der Addition und Multiplication.[2] Untenstehendes Additionsexempel zeigt das gleichlaufende Verfahren mit Rechenpfennigen, (welche wiederum durch römische Ziffern dargestellt sind,) und mit arabischen Ziffern. Unter die Rechenpfennigposten legt man ein den Strich repräsentirendes Lineal, unter welches man wiederum die Summe legt. Da man 12 Einer bekommt, so wechselt man für 10 einen Zehner ein und legt ihn zur Zehnerreihe, den Rest von 2 Einern legt man unter den Strich ꝛc. Wenn die Kinder mit Hülfe der Rechenpfennige Zählen, Decimalsystem, Zifferschreiben und Lesen, auch mehr oder minder klar die 4 Species erlernt haben, dann müssen diese Pfennige allmählich zurücktreten.[3] Allenfalls möchte man sich ihrer später noch einmal zum Verdeutlichen der Decimalbrüche bedienen. —

Beilage IV.

Das schriftliche Multipliziren und Dividiren.

Ich lehrte das schriftliche Multipliziren und Dividiren mit unbenannten Zahlen in einer Klasse, in welcher Schüler von sehr ungleicher Fertigkeit saßen;

1) Nicht die Araber sondern die Inder waren, wie bemerkt wurde, Erfinder des Decimalsystems wie der irrig sogenannten arabischen Ziffern. Welche mathematische Erfindung dürfte sich wohl mit dieser messen? — Vgl. jedoch Whewell 1, 191.

2)

a.				b.			
M		X		1		1	
M.	CC.	XXX	IIII	1	2	3	4
	CCC.	XX	IIIII		3	2	5
	CCCCC.	X	III		5	1	3
MM	0	XXXXXXX	II	2	0	7	2

3) In den Rechenbüchern von Diesterweg, Stern u. a. sind andere Weisen des Versinnlichens der Zahlen angegeben. Hinsichtlich der Rechenpfennige ist die Frage: ob sie in Schulen für eine große Menge Kinder angewendet werden können? Herr Lehrer Ebersberger vom Altorfer Seminar rieth: an eine große Wandtafel gleichlaufende, wagrechte enge Blechrinnen zu befestigen, in welche man große Rechenpfennige auf ähnliche Weise einstellte, wie man beim Lesenlehren an solchen Tafeln Buchstaben ꝛc. aufstellt. Hr. D. Mager bemerkt in seiner Abhandlung „Ueber die Methode der Mathematik," daß er sich auch beim Unterricht der Rechenpfennige bedient hat. Er sagt (S. XVIII): „Die zweite Stufe übt das Zehnersystem und zwar zuerst mit Rechenpfennigen und dann erst mit Ziffern. Die kleinsten Rechenpfennige gelten Eins, die mittleren Zehn, die größten Hundert. Es ist eine Freude zu sehn, wie die Kinder mit Rechenpfennigen addiren, multipliziren, subtrahiren, dividiren. Geht die Sache mit Rechenpfennigen und im Kopfe, so ist nichts leichter als dieselben Aufgaben nun in Ziffern rechnen zu lassen; schon die größere Bequemlichkeit treibt die Kinder sich des neuen Zeichens schnell zu bemächtigen." —

während die einen schon mit vierstelligen Divisoren dividirten, multiplizirten andere erst mit Einern. Um nun auf kürzestem Wege für so verschiedene Schüler eine hinreichende Anzahl Multiplications- und Divisions-Exempel von der verschiedensten Schwierigkeit zu erhalten — Aufgaben und Auflösungen — verfuhr ich, wie folgendes Beispiel zeigt:

A. Multiplicanden und Dividenden.	B. Multiplicatoren und Divisoren.
624	6
3744 (6	48 (8
29952 (8	336 (7
209664 (7	1344 (4
838656 (4	

Hieraus ergeben sich folgende Multiplications- und Divisionsexempel.

624 × 1344 = 624 × (6. 8. 7. 4) = 624 × (48. 28) = 624 × (56. 24) = 624 × (192. 7) = 624 × (168. 8) = **838656**. Umgekehrt ist:

$$\frac{838656}{1344} = \frac{838656}{6.8.7.4} = \frac{838656}{48.28} = \frac{838656}{56.24} = \frac{838656}{192.7} = \frac{838656}{168.8} = \mathbf{624}.$$[1]

Ferner:

624 × 336 = 624 × (6. 8. 7) = 624 × (48. 7) = 624 × (56. 6) = **209664**.

Umgekehrt:

$$\frac{209664}{336} = \frac{209664}{6.8.7.} = \frac{209664}{48.7} = \frac{209664}{56.6} = \mathbf{624}.$$

Ferner:

624 × 48 = 624 × (6. 8) = **29952**.

Umgekehrt:

$$\frac{29952}{48} = \frac{29952}{6.8} = \mathbf{624}.$$

Ferner:

3744 × 56 = 209664 3744 × 224 = 838656 29952 × 28 = 838656

$$\frac{209664}{56} = 3744 \quad \frac{838656}{224} = 3744 \quad \frac{838656}{28} = 29952$$

Daß sich außer diesen 31 Exempeln noch mehrere aus den obigen zwei Multiplicationen A und B finden lassen, ist klar.

Einen besonderen Reiz hatte es für meine Schüler, daß sich, bei den verschiedensten Aufgaben, dieselben Resultate ergaben, es erregte ihre Wißbegierde, auf ähnliche Weise, wie das Aufgeben von Räthseln. Wie nur die Quotienten von $\frac{838656}{1344}$ und $\frac{209664}{336}$ gleich sind!

1) Ich bediente mich dieser kurzen etwas abweichenden Bezeichnung, um den Gegensatz von je zwei einander entsprechenden Exempeln, (einem Multiplicat. und einem Div.-Exempel) augenfällig zu machen. Es bedeutet nun: 624 × (6. 8. 7. 4): multiplizire 624 mit 6, das erhaltene Product (3744) mit 8 ꝛc. Umgekehrt bedeutet $\frac{838656}{6.8.7.4}$ dividire 838656 zuerst mit 6, den erhaltenen Quotienten mit 8, ꝛc.

Beilage V.

Erklärung des gewöhnlichen abbervirten Zifferrechnens.

Was im Texte angedeutet ist über die Art, wie gegenwärtig Lehrer das schriftliche Multipliziren und Dividiren den Schülern begreiflich zu machen suchen, das will ich durch einige Beispiele erläutern. — Es werde dasselbe Multiplicationsexempel: 6 × 11356 auf drei verschiedene Weisen berechnet.

a	b.	c.
11356 (6	11356 (6	11356)6
68136	36	60000
	300	6000
	1800	1800
	6000	300
	60000	36
	68136	68136

Die erste: **a** ist die gewöhnliche abbrevirte Ziffermultiplication, **b** und **c** dagegen geben die Lösung ausführlich, so wie sie der abbrevirten vorangegangen ist und vorangehen muß. Wir wollen für die Lösung von **c** einen bestimmten Fall setzen. 6 Brüder erben, jeder erhält 11356 fl., wie groß ist die Erbschaftssumme? Der Multiplicand wird in 1 Zehntausender, 1 Tausender . . . . . 6 Einer zerlegt. Jeder Erbe erhält 1 Zehntausender, alle sechs daher 6 Zehntausender oder 60000; jeder erhält 1 Tausender, alle sechs daher 6 Tausender oder 6000 . . . . . jeder erhält zuletzt 6 Einer, alle sechs daher 36 Einer. Diese Produkte zusammen addirt geben 68136. — Das Exempel **b** ist dem **c** ganz entsprechend, nur daß hier die Multiplication von den Einern zu den Zehntausendern aufsteigt, wie beim abbrevirten Exempel **a**. Dieses Letztere wird nun durch Vergleichung mit **b** verständlich. Man sieht, die Verkürzung besteht darin, daß die Produkte jeder einzelnen Stelle nicht vollständig hingeschrieben werden, und wenn das Produkt aus den Einern auch Zehner gibt, man letztere im Sinne behält und zu den Zehnern addirt &c., so daß die Addition des Exempels **b** im Kopfe vollzogen wird. Also: 6 × 6 = 36 = 3 Zehner und 6 Einer, letztere erhalten die Einerstelle im Produkt. Hierauf: 6 × 5 Zehner = 30 Zehner, dazu 3 Zehner des ersten Produkts, macht 33 Zehner oder 3 Hunderter und 3 Zehner; diese letzteren erhalten die Zehnerstelle im Produkt &c.

Dem Schüler kann hierbei gezeigt werden, daß die verkürzte Operation (im Exempel a) von der untersten Stelle anfangen müsse, wodurch das Uebertragen aus Produkten unterer Stellen auf höhere möglich wird.

Ward das abbrevirte Multipliziren mechanisch gelehrt, so in noch höherm Maße das abbrevirte Dividiren über dem Striche. Hier baute man große Haufen Ziffern sorgfältig über einander, ein Versehen im Bau war ein Rechnungs-

fehler. Als Beispiel das kleine untenstehende Exempel: $\frac{7860}{12} = 655$.[1] Man verfuhr etwa so: den Divisor 12 setzte man unter 78, fragte nicht 12 in 78? sondern 1 in 7, versuchte mit 7, giengs nicht, dann mit 6, 1mal 6 von 7 bleibt 1, welche 1 man über 7 schrieb, dann: 2mal 6 ist 12 von 18 bleibt 6, welche 6 über 8 zu stehn kam. Nun ward 12 weiter gerückt, es hieß: 1 in 6 5mal, 1mal 5 von 6 bleibt 1, dann: 2mal 5 ist 10 von 16 bleibt 6. Der Divisor rückte nun wieder vor: 1 in 6 5mal, 5 von 6 bleibt 1, 2mal 5 ist 10 von 10 geht auf. Die Zahlen, mit denen man operirt hatte, wurden ausgestrichen. Auch nicht entfernt dachte man an ein Verstehen. War man fertig, so machte man die Multiplicationsprobe; traf es nicht zu, so war an kein verständiges Aufsuchen des Fehlers zu denken, sondern man wiederholte die Operation, bis die Probe zutraf.

Das sogenannte Dividiren unterm Strich hat weniger Abbrevirtes und kann dem Schüler eher klar gemacht werden; am klarsten ists aber, wenn man 2 einander entsprechende oder vielmehr entgegengesetzte, ganz ausführliche Divisions- und Multiplicationsexempel neben einander stellt und vergleicht. Man sehe folgende 5 Exempel A. B. C. D. E.; wir legen das oben gegebene Multiplicationsexempel zu Grunde:

```
A (wie c)              B. 52 Ziffern.                C. Ziffern.
     11356             6) 68136|1,0 0 0 0            6) 68136 |11356
    ------(6          (a) 60000|  1,0 0 0           (a) 6||||
(a) 60000                 -----|                        -----
(b)  6000                  8136|    3,0 0                08|||
(c)  1800             (b)  6000|      5,0           (b)   6|||
(d)   300                 -----         6               -----
(e)    36                  2136                          21||
    ------            (c)  1800                     (c)  18||
     68136                 ----                          ----
                            336                           33|
                      (d)   300                     (d)   30|
                           ----                           ---
                             36                           36
                      (e)    30                     (e)   36
                             --                           --
                              0                            0
```

```
D. 17 Ziffern.                 E. 11 Ziffern.
                         (wie beim Multipl. Exempel a)
   23   |                         68136
 68136  | 11356                6)-----
 66666  |                         11356
```

Das Divisionsexempel B. kann nun als das Umgekehrte jenes Multiplicationsexempels so gefaßt werden: 6 Brüder sollen sich in 68136 Gulden theilen, wie viel erhält jeder einzelne? Antwort: 11356 fl. Der Gang des Exempels ist dieser:

1)
```
   1  |
  161 |
 7860 |655
 1222 |
  11  |
```

1) 6 theilen 60000 fl. unter sich, jeder erhält $\frac{60000}{6} = 10000$ fl. Nach Abzug der getheilten 60000 fl. bleiben noch 8136 zu theilen.
2) Die 6 theilen nun zunächst 8000 fl., jeder erhält 1000, alle 6 erhalten 6000; diese von 8136 abgezogen, bleiben 2136 fl. zu theilen.
3) 6 können nicht 2000 so theilen, daß jeder 1000 erhielte, sie theilen also 21 Hundert, dann bekommt der Mann 300 fl., alle 6 erhalten 6mal 300 = 1800 fl. Diese von 2136 fl. abgezogen, so bleiben noch 336 fl. zu theilen.
4) 6 können nicht 300 fl. so unter sich theilen, daß jeder 100 fl. erhielte, wohl aber 33 Zehner, jeder erhält 5 Zehner, alle: 6mal 50 = 300, welche von 336 abgezogen einen Rest von 36 lassen.
5) 6 können nicht 3 Zehner so theilen, daß jeder 10 fl. erhielte, wohl aber die 36 Einer; jeder bekommt 6, alle zusammen 6mal 6 fl. = 36 fl., ohne daß von der Erbschaftssumme ein Rest bleibt.

Nun vergleiche man den Gang dieses Divisionsexempels B. mit dem des beistehenden Multiplicationsexempels A. (oder c). So wie es im Divisionsexempel unter 1 hieß: theilen sich 6 in 60000 fl., so erhält jeder 10000; so heißt es im Multiplicationsexempel: wenn von 6 Erben jeder 10000 fl. erhält, so bekommen 6 Erben zusammen 60000 fl. 2c.

Eine Vergleichung der Divisionsexempel B. und C. zeigt klar die in C. angebrachte Verkürzung; noch kürzer ist D., die Division über dem Strich, am kürzesten E., welches nur 11 Ziffern hat, während das Exempel B. 52 Ziffern befaßt. Entsprach B. dem Multiplicationsexempel A., so entspricht das Divisionsexempel E. dem Multiplicationsexempel a., welches auch 11 Ziffern hat. —

Man verzeihe diese für mein Buch vielleicht zu weitläufigen, für ein Rechenbuch zu kurzen Auseinandersetzungen über das Lehren des Numerirens, Multiplicirens und Dividirens.

Beilage VI.

Diesterweg, Rousseau und die historische Wahrheit.

„Als erste Bedingung, unter welcher intellektuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir die unbedingte reine Liebe zur Wahrheit auf."
Diesterweg (Wegweiser 1, 18.)

Im zweiten Theile meiner Geschichte der Pädagogik gab ich eine Schilderung Rousseau's, in deren Eingang sich folgende Stelle findet:

„Eine Charakteristik dieses Mannes ist außerordentlich schwer, was man schon daraus abnehmen könnte, weil er von den Einen in den Himmel erhoben, von den Andern in gleichem Maße heruntergesetzt wurde. Was noch mehr ist: seine entschiedensten Gegner loben Einzelnes sehr an ihm, dagegen enthusiastische Verehrer nicht umhin können, zu gestehn, daß er sich öfters als ein Narr, ja als sehr böse gezeigt habe. Rousseau hatte die eminentesten natürlichen Gaben. Mit genialer Originalität trat er kühn, neu, pikant seinen abgelebten, heruntergekommenen Zeitgenossen entgegen; ein vollendeter Meister des Stils übte er eine unerhörte, geistige Gewalt über sie. Mit verzehrendem, schonungslosem Ingrimm fluchte er dem tiefen, sittlichen Verderben seiner Zeit, ward aber selbst von ihren trüben Fluthen fortgerissen. Ergriffen, ja besessen von einer bittern Reue, sagte er im eigenen Namen und im Namen des in Sünden versunkenen Frankreichs die Beichte. Allein es war eine Reue zum Tode, und statt des Friedens der Absolution versank er selbst tief in feindseligen Haß, den andern aber verkündete er mit Entschiedenheit das Strafgericht der hereinbrechenden Revolution. Verzweifelnd sehnte er sich aus seinem unseligen Zustande heraus nach einem klaren unschuldigen Dasein, doch nie die eigene Schuld eingestehend.

Wir können viel von ihm lernen, besonders wenn er empört über Sünde und Unnatur seiner Zeit, divinatorisch das Gegentheil des Herkömmlichen lehrt. Aber wir dürfen uns ihm nie hingeben, wir haben es mit einem complicierten, versatilen, unreinen, eitlen Manne zu thun, welcher den Unachtsamen durch eine Virtuosität in der Sophistik, die kaum ihres Gleichen hat, irre führt. Besonders in religiöser Hinsicht, wie wir sehen werden."

Ich bemühte mich nun redlich, die so angedeuteten Licht- und Schattenseiten Rousseau's gerecht und wahr zu schildern. Was Rousseau's Tod betrifft, so berichtete ich über denselben Folgendes: „er starb 1778 im 66. Lebensjahre; man glaubte, er habe sich selbst vergiftet, ein Glaube, den später Girardin zu widerlegen versuchte." Zugleich citierte ich die Quelle dieser Nachricht. — Wie hätte ich ahnen können, daß diese wenigen, ganz absichtslos, sine ira et studio, niedergeschriebenen Worte, Veranlassung zu den gehässigsten Angriffen gegen mich geben würden? —

Ich darf wohl voraussetzen, den Lesern seien die religiösen Streitigkeiten bekannt, welche zwischen Herrn Diesterweg und dem Herrn Missions-Seminar-Inspektor Richter in Barmen u. A. stattfinden. Richter hat in einer Streitschrift Rousseau geschildert und sich dabei auf meine Geschichte der Pädagogik berufen. Dieß veranlaßte Diesterweg, in seiner Entgegnung auch mich aufs Heftigste anzugreifen und meine Geschichte zu verdächtigen. Er sagt:[1] „Raumer verschmäht es sogar nicht, Klatschgeschichten zu verbreiten. . . . Ich referire zur Probe nur das Eine, daß Richter dem H. v. R. nacherzählt, Rousseau habe sich umgebracht. Es ist ein von seinen Feinden ersonnenes,

1) Rhein. Blätter Band 30 der neuen Folge, 3. Heft. 1844. S. 258.

aber längst widerlegtes Märchen." — Weiterhin spricht Diesterweg von fünf der bekanntesten Werke Rousseau's und fährt dann fort:[1] „Dieses sind einige von den vierundachtzig Werken, die er in einem Zeitraum von 44 Jahren zu Stande brachte. Das ist nichts — in den Augen der Lästerer, der Homunculi, der Nostri; aber wer von ihnen hat sie gelesen, hat nur jene Hauptwerke gelesen? Ist es nun nicht eine ungeheure Schmach (die, wenn sie unter uns allgemein würde, oder auch nur sich weiter verbreitete, einem die Schamröthe ins Gesicht treiben müßte, daß man ein Deutscher ist), eine wahre Schmach für den, der .... sich erfrecht, alte Märchen über ihn, von seinen erbitterten Feinden gleich nach seinem Tode zu Markte gebracht, aber längst widerlegt, dem Pöbel und den Ignoranten unter den Schullehrern von neuem aufzutischen? Zu diesen gehört z. B. was Richter und seine Nachtreter, ja sogar (mirabile dictu) v. Raumer von der Art seines Todes erzählt: er habe sich selbst umgebracht. Verdiente solcher Lug und Trug nicht etwas Anderes, als wörtliche Widerlegung? — Woher solch' ungeheurer Zorn? — Er war kein dogmatischer, kein symbolischer Christ — er glaubte nicht an die Erbsünde, an das Verdienst durch das Blut rc."

Wer dieß liest, könnte fragen: Ist jene Nachricht über Rousseau's Todesart etwa von den Genfer Reformirten oder vom Erzbischof von Paris ersonnen, die einst Rousseau's Emil verbrennen ließen? Oder von welchen sonstigen „Feinden" des Mannes ward doch dieß „Märchen", dieser „Lug und Trug" ausgeheckt? Der Leser wird auch nicht den leisesten Zweifel hegen, daß Diesterweg, da er so entschieden zuversichtlich mit seiner Anklage auftritt, auch mit voller Gewißheit jene Frage auf den Grund des von mir gegebenen Citats beantworten werde. —

Dieses Citat ist nun den Briefen entnommen, welche Frau v. Staël im Jahr 1788 über Rousseau herausgab[2] und die in der von mir citierten Ausgabe der Werke Rousseau's wieder abgedruckt wurden.[3] Die Vorrede zu jenen Briefen beginnt mit den Worten: „Ich kenne keine Lobschrift auf Rousseau, ich habe das Bedürfnis gefühlt, meine Bewunderung gegen ihn ausgedrückt zu sehen. Ohne Zweifel hätte ich gewünscht, ein Anderer hätte dargestellt, was ich empfinde; aber es war mir doch ein Genuß, das Andenken und den Eindruck meines Enthusiasmus in mir zu erneuern."[4] Wie dieser Anfang bezeugen alle Briefe, welche enthusiastische Verehrerin Rousseau's

1) Ebend. 266.

2) Lettres sur les ouvrages et le caractère de J. J. Rousseau.

3) Oeuvres complétes de J. J. Rousseau. A Basle, de l'imprimerie de J. J. Thourneisen. 1795. Tom. 34, 96.

4) Je ne connais point d'éloge de Rousseau: j'ai senti le besoin de voir mon admiration exprimée. J'aurais souhaité sans doute, qu'un autre eût peint, ce que j'éprouve, mais j'ai goûté quelque plaisir encore en me retraçant à moi-même le souvenir et l'impression de mon enthousiasme.

Frau v. Staël war, als solche ist sie auch allgemein bekannt. Sie erwähnt nun[1] eines Genfers, er hieß Coindet, „welcher mit Rousseau während der letzten zwanzig Lebensjahre desselben auf dem vertrautesten Fuße lebte."

Weiterhin fragt sie:[2] „Warum war doch Rousseau in seinem letzten Aufenthaltsort Ermenonville nicht glücklich, ach warum hat er hier seinem Leben ein Ende gemacht? Ach ihr, die ihr ihn anklagt, er habe eine Rolle gespielt, sich unglücklich gestellt, was habt ihr gesagt, als ihr die Nachricht erhieltet, daß er sich das Leben genommen?"

„Man wird sich vielleicht wundern," fügt die Verf. in einer Anmerkung hinzu, „daß ich den Selbstmord Rousseau's für gewiß halte. Aber derselbe Genfer, den ich erwähnte, erhielt von ihm kurz vor seinem Tode einen Brief, welcher eine solche Absicht anzudeuten schien. Als er sich nochmals mit der allergrößten Genauigkeit nach den letzten Augenblicken Rousseau's erkundigte, so erfuhr er, daß dieser am Morgen seines Sterbetags vollkommen gesund aufstand und dennoch äußerte, er werde die Sonne zum letzten Mal sehn, und daß er vor dem Ausgehen Kaffe trank, welchen er selbst bereitete. Einige Stunden nachher kam er wieder nach Hause, und da er nun anfing, entsetzliche Schmerzen zu fühlen, verbot er hartnäckig, ihm Hülfe zu holen und irgend Jemandem etwas davon zu sagen."

Diese Erzählung der enthusiastischen Verehrerin Rousseau's und des Genfers, welcher Rousseau's vertrautester Freund war, sie liegt meiner obigen Angabe über dessen Tod zu Grunde. Und doch schrieb ich nicht, wie Frau v. Staël: Ich halte den Selbstmord Rousseau's für gewiß, sondern nur, „man glaubte, er habe sich selbst vergiftet;" ja ich fügte hinzu: „ein Glaube, den später Girardin zu widerlegen suchte." — mit dieser Widerlegung Girardins hat es folgende Bewandtnis. Musset-Pathay hatte eine „Geschichte des Lebens und der Werke Rousseau's" geschrieben und hier gesagt: „Wir finden in den Nachrichten, welche uns über den Tod Rousseau's zugekommen sind, Notizen genug, um die Annahme, (daß er sich selbst ermordet) als wahrscheinlich hinzustellen; und was uns selbst betrifft, so halten wir

1) Ib. 83. Un Génevois, qui a vécu avec Rousseau pendant les vingt dernières années de sa vie dans la plus grande intimité.

2) Ib. 96. Pourquoi donc, hélas! est-ce dans ce séjour qu'il a terminé sa vie? Ah vous, qui l'accusiez de jouer un rôle, de feindre le malheur, qu'avez-vous dit, quand vous avez appris qu'il s'est donné la mort?

On sera peut-être étonné de ce, que je regarde comme certain que Rousseau s'est donné la mort. Mais le même Génevois dont j'ai parlé, reçut une lettre de lui quelque temps avant sa mort, qui sembloit annoncer ce dessein. Depuis, s'étant informé avec un soin extrême de ses derniers momens, il a su, que le matin du jour, où Rousseau mourut, il se leva en parfaite santé, mais dit cependant, qu'i alloit voir le soleil pour la dernière fois, et prit avant de sortir du café, qu'il fit lui-même. Il rentra quelques heures après et commençant alors à souffrir horriblement, il défendit constamment, qu'on appelât du secours et qu'on avertit personne.

dieselbe für gewiß; wir sagen dieß ohne zu verlangen, daß sie auch Andern so erscheinen solle."[1]

Gegen diese Meinung Mussets trat nun Girardin auf, der Sohn des frühern Besitzers von Ermenonville, desselben, bei welchem sich Rousseau in seinen letzten Lebenstagen aufhielt.

Es ist nicht meine Absicht näher auf Girardins Schrift einzugehn, um so weniger als aus derselben kein unzweideutiges Resultat hervorgeht, wie schon die Antwort Mussets beweist. Girardin, sagt dieser, habe ihn gezwungen über die Todesweise Rousseau's neue Untersuchungen anzustellen.[2] „Ich glaube jetzt," fährt er fort, „mit noch mehr Grund als ich früher hatte, daß J. J. Rousseau freiwillig die Last des Lebens abgeworfen habe" und an einer andern Stelle bemerkt er: „ich bin überzeugt, daß Rousseau sein Leben abkürzte."[3]

Durch viele Zeugnisse beweist Musset, wie verbreitet der Glaube an Rousseau's Selbstmord war. Unter diesen Zeugnissen sind die schon erwähnten der Frau v. Staël und Coindets. Graf Eschereny schreibt:[4] Rousseau verkürzte sein Leben; [5]Obrist Duprat gefragt: „Ist es wahr, daß der Verfasser des Emil sich selbst getödtet, antwortete: Ach! es ist nur zu wahr." Grimm schreibt:[6] „Die allgemein verbreitete Meinung über Rousseau's Todesweise ist durch den Brief des Herrn Bègue de Presle nicht zerstört worden. Man bleibt dabei zu glauben, unser Philosoph habe sich selbst vergiftet."

Ich hatte hienach volles Recht zu sagen: Man glaubte, Rousseau habe sich vergiftet. Fuhr ich fort: Girardin habe diesen Glauben zu widerlegen gesucht, so muß ich hinzufügen: daß Musset-Pathay gegen Girardins Widerlegung aufgetreten ist. — Welcher von Beiden Recht habe, darauf kommt es hier gar nicht an, ich habe nicht nachzuweisen, daß der Selbstmord wahr sei, nur daß er geglaubt wurde.

Diesterwegs Anklage, als hätte ich es nicht verschmäht, Klatschgeschichten zu verbreiten und aus religiösem Fanatismus ein längst widerlegtes, von er-

1) Lettre de Stanislas Girardin sur la mort de J. J. Rousseau, suivie de la réponse de M. Musset-Pathay. A Paris. 1825. S. 111.

2) Ib. 111. Je pense maintenant avec plus de raison, que J. J. Rousseau a deposé volontairement le fardeau de la vie.

3) Je suis persuadé, qu'il avança le terme de ses jours. Insbesondere tritt Musset auch gegen die Glaubwürdigkeit des Sektionsberichtes auf. Ib. S. 61, 64, 65, 310.

4) Ib. 122. Il (Rousseau) devança le moment marquè par la nature.

5) Ib. 109. Duprat ne doutait point, que la mort de J. J. Rousseau n'eût été volontaire. Interrogé sur cet événement par quelqu'un qui lui disait: est il vrai, que l'auteur d'Emile se soit tué? il répondit après un moment de silence, et comme contrarié et affecté de la question: Hélas! ce n'est que trop vrai.

6) Ib. 122. L'opinion généralement établie sur la nature de la mort de Rousseau n'a pas été détruite par la lettre de M. Le Bègue de Presle. On persiste à croire, que notre philosophe s'est empoisonné lui-même.

bitterten Feinden Rousseau's ersonnenes Märchen aufgetischt, auch diese Anklage ist durch das von mir Beigebrachte völlig widerlegt. Frau v. Staël und Coindet, auf deren Nachricht ich fußte, waren nichts weniger als erbittert und feindlich gegen Rousseau gesinnt, vielmehr enthusiastische Freunde und Verehrer dieses Mannes, ebenso Musset-Pathay, der Herausgeber von Rousseau's Werken. Dieser macht selbst darauf aufmerksam, daß es gerade Bewunderer Rousseau's waren, welche seinen Selbstmord veröffentlichten, er nennt außer Frau v. Staël und Coindet noch Corancez und Moulton.[1] Das Mitgetheilte wird hinreichen, um Diesterwegs Polemik richtig zu würdigen, zum Ueberfluß füge ich noch einen zweiten Angriff desselben gegen meine Charakteristik Rousseau's hinzu. —

Er bemerkt nämlich: „Wenn Rousseau (wie v. Raumer S. 178 berichtet) wirklich gesagt hat, daß er nie einen Funken Liebe gegen seine Frau gefühlt, was an und für sich unglaublich ist, so beweiset dieses die Unglaubwürdigkeit seiner Bekenntnisse.“[2]

Zuerst wollen wir diese „Unglaubwürdigkeit“ in's Auge fassen. Schon der alte J. M. Gesner stellt Selbstbekenntnisse unter historischen Zeugnissen in die erste Reihe. Ueber die Confessionen Rousseau's insbesondere sagt Frau v. Staël: „Man kann schwerlich ihre Aufrichtigkeit bezweifeln, die Geständnisse, welche sie enthalten, verbirgt man eher, als daß man sie erfände. Die dort erzählten Begebenheiten scheinen bis ins Einzelste wahr zu sein. Es finden sich Umstände, welche die Einbildungskraft nie erfinden würde. Ich glaube daher, daß man Rousseau nach seinen Confessionen malen kann, als wenn man lange mit ihm zusammengelebt.“

Hiezu nehme man Rousseau's eigene Aeußerungen in der Einleitung zu den Bekenntnissen. „Ich will,“ sagte er, „meinen Mitmenschen einen Menschen in der ganzen Wahrheit seiner Natur zeigen und dieser Mensch bin ich. Möge die Posaune des jüngsten Gerichts erschallen, wenn sie will, ich werde kommen und mich, mein Buch in der Hand, vor den höchsten Richter stellen. Laut werde ich sagen: so habe ich gehandelt, so gedacht, so war ich. Mit derselben Freimüthigkeit habe ich Gutes und Böses gesagt. Ich habe nichts Böses verschwiegen, nichts Gutes hinzugesetzt, — ich habe mich so gezeigt, wie ich war — ich habe mein Inneres enthüllt, so wie du es selbst durchschaust, ewiges Wesen.“

Ich komme nun zu der von Diesterweg angegriffenen Stelle meiner Geschichte.[3] Sie lautet: „Nach Paris zurückgekehrt, lernte er (Rousseau)

1) Ib. 94. Si . . . . le suicide était un moyen employé par ses ennemis, il est bien étonnant, que la connaissance de ce moyen ait été publié par ses admirateurs et ses amis. C'étaient madame de Staël, M. M. de Corancez, Coindet et Moulton.

2) Rhein. Bl. S. 289.

3) Gesch. der Päd. 2, 159.

Therese le Vasseur kennen, und erklärte ihr, sie nie zu verlassen, aber auch nie zu heirathen. Ich habe nie einen Funken Liebe gegen sie gefühlt, sagt er." Die von mir citirte Stelle der Confessions, welcher ich dieß entnommen, lautet aber wörtlich so:[1] „Was wird der Leser denken, wenn ich ihm nach der vollen Wahrheit, in welcher er mich jetzt kennen soll, sagen werde, daß vom ersten Augenblick an, da ich sie (Therese le Vasseur) sahe, bis auf diesen Tag ich nie den geringsten Funken von Liebe für sie empfunden habe." Diesterweg sagt: „Wenn Rousseau (wie Raumer berichtet) wirklich gesagt hat, daß er nie einen Funken Liebe gegen seine Frau gefühlt" . . . . „Wenn?" . . . . „wirklich" . . . . Diesterweg behauptet ja, er nur habe wirklich Rousseau's Schriften gelesen, wir Andern nicht, woher denn dieß „Wenn". Wenn er sich doch wenigstens wirklich bemüht hätte, wie es einem ehrlichen und verständigen Ankläger geziemte, meine Citate nachzusehen! Rousseau selbst würde sich übrigens einen solchen Sachwalter verbeten haben, der ihm, wie der Bär in der Fabel, Fliegen abfangen will und Löcher in den Kopf schlägt. Diesterweg will seinem Götzen und Clienten mit Gewalt Liebe für eine grundgemeine Person andichten, während dieser feierlich versichert, er habe nie Liebe für sie gefühlt,[2] und dieß in Bekenntnissen versichert, welche er als durchaus wahr am jüngsten Tage Gott vorlegen will. So macht er Rousseau zum feierlichsten Lügner.

Wer aber noch über Rousseau's Verhältnis zu Therese den geringsten Zweifel hätte, der überwinde sich, folgende zarte erste Erklärung Rousseau's gegen diese Person zu lesen. La crainte, qu'elle (Therese) eut, que je ne me fâchasse de ne pas trouver en elle ce qu'elle croyoit, que j'y cherchois, recula mon bonheur plus que toute autre chose. Je la vis interdite et confuse avant de se rendre, vouloir se faire entendre et n'oser s'expliquer. Loin d'imaginer la véritable cause de son embarras j'en imaginai une bien fausse et bien insultante pour ses moeurs: et croyant, qu'elle m'avertissoit, que ma santé couroit des risques, je tombois dans des perplexités, qui ne me retinrent pas, mais qui durant plusieurs jours empoisonnèrent mon bonheur. Comme nous ne nous entendions point l'un l'autre, nos entretiens à ce sujet étoient autant d'énigmes et d'amphigouris plus que risibles. Elle fut prête à me croire absolument fou, je fus prêt à ne savoir plus, que penser d'elle. Enfin nous nous expliquâmes, elle me fit en pleu-

1) Oeuvres de Rousseau 21, 236. Que pensera donc le lecteur, quand je lui dirai dans toute la vérité, qu'il doit maintenant me connoitre, que du premier moment, que je la vis, jusqu'à ce jour, je n'ai jamais senti ta moindre étincelle d'amour pour elle. —

2) Rousseau fährt in jener citirten Stelle sehr deutlich fort: les besoins des sens que j'ai satisfaits auprès d'elle, ont uniquement été pour moi ceux du sexe, sans avoir rien de propre à l'individu.

rant l'aveu d'une faute unique au sortir de l'enfance, fruit de son ignorance et de l'addresse d'un séducteur. Sitôt que je la compris je fis un cri de joie: pucelage! m'ecriai-je; c'est bien à Paris, c'est bien à vingt ans, qu'on en cherche! Ah ma Thérèse! je suis trop heureux de te posséder sage et saine et de ne pas trouver ce, que je ne cherchois pas.[1] Diese Stelle wird jeden Leser nicht nur überzeugen, daß Therese gemein war, wofür noch viele Zeugnisse beigebracht werden könnten, sondern auch davon, daß ich volles Recht hatte zu sagen: „wie gemein Rousseau selbst trotz der sublimsten, verzücktesten Liebestiraden und des immer wiederkehrenden Selbstrühmens, daß er das zärtlichste Herz habe, wie gemein er über Liebe dachte."

Es ist also völlig erwiesen, daß ich ganz der Wahrheit gemäß berichtete: Rousseau habe gesagt „er habe nie einen Funken Liebe gegen sie (Therese) gefühlt", denn er hat es wörtlich in den Confessionen gesagt. Und nach dem eben Mitgetheilten wird kein Mensch dieß Bekenntnis in Zweifel ziehen, der nur die leiseste Ahnung hat, was edle, menschliche Liebe sei.

Da es sich nun klar herausstellt, daß jene zwei Stellen meiner Geschichte, deren eine Diesterweg verdächtigte, die andere als fanatisch erlogen bezeichnete, daß diese durchaus wahr seien, so bitte ich, noch einen Rückblick auf dessen Angriffe zu thun, die ich zu Anfang dieses Aufsatzes wörtlich mitgetheilt. Ich mag diese Angriffe nicht noch einmal abschreiben und würde auch glauben, den Leser zu beleidigen, wenn ich ein Wort sagte, um nunmehr sein Urtheil zu bestimmen.

Zum Schluß möchte ich aber Herrn Diesterweg die Frage zurückgeben: „woher solch ungeheurer Zorn?" von seiner Seite. Doch ich kenne ja seine Motive. Zunächst zürnt er, weil ich es gewagt, Götzen anzutasten, zu deren Cultus er die ihm blind anhängenden „Ignoranten unter den Schullehrern„ verführen will, und weil ich dadurch, wie ich hoffe, diesen modernsten Aberglauben, dieß Baalspfaffenthum bei schlichten Menschen in Mißkredit gebracht habe, denen es ein Ernst um die Wahrheit ist, bei solchen, die sich nicht bloß mit Wahrheitsliebe und Wahrheitseifer zieren.[2]

1) Oeuvres 21, 93.

2) Vorstehende, zuerst 1846 erschienene Vertheidigung, die jeden wahrheitliebenden Mann überzeugen muß, würde ich nicht noch einmal haben abdrucken lassen, wofern nicht Herr Diesterweg, trotz dieser Vertheidung, meine Geschichte von neuem im Jahre 1850 der „Klatscherei" bezüchtigt hätte. (Vgl. Diesterwegs Wegweiser, vierte Aufl. 1, 64.)

Digitized by Google

Geschichte der Pädagogik

vom

Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.

Von

Karl von Raumer.

Vierter Theil.

Fünfte Auflage.

Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1882.

Die deutschen Universitäten.

Von

Karl von Raumer.

Die Universitäten sind auf uns als ein edles Erbstück früherer Zeiten gekommen, und es ist für uns eine Ehrensache, ihren Besitz wo möglich vermehrt, wenigstens unverkürzt, den kommenden Geschlechtern zu überliefern.

Savygni.

Fünfte Auflage.

Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1 8 8 2.

Den Studierenden

welche mir während meiner fünfzigjährigen Amtsführung

— von 1811 bis 1861 — freundlich nahe standen,

widme ich dieß Buch in treuer herzlicher Liebe.

Karl von Raumer.

Digitized by Google

Vorrede zur ersten und zweiten Auflage.

Die Leser erhalten hier den Schluß meines Werks.

Ich gebe einen Beitrag zur Geschichte der Universitäten. Da ich an die Arbeit gieng, hoffte ich getrost mehr geben zu können, aber in dem Maaße als ich Einsicht gewann, wie schwierig die Aufgabe sei: eine umfaßende Geschichte der deutschen Universitäten zu schreiben, in dem Maaße sank mir der Muth. Viele von den Schwierigkeiten, welche der Geschichtschreiber des deutschen Volks zu überwinden hat, treten auch hier in den Weg, wenn auch in sehr verjüngtem Maaßstabe.

Trügen alle deutschen Universitäten dasselbe Gepräge, gälte die Charakteristik einer Universität — abgesehn von unwesentlichen Modificationen — für alle, dann freilich wäre die Aufgabe des Geschichtschreibers ziemlich einfach. Aber wie wesentlich verschieden sind die Universitäten unter einander!

Wirkt ja die Mannigfaltigkeit der deutschen Völkerstämme, der Regierungen und Confessionen auf sie ein. Vergleicht man z. B. die Universitäten Göttingen und Jena, wie sie etwa zu Anfang dieses Jahrhunderts waren, welch ein Gegensatz tritt uns da entgegen! Und wie viel größer ist wiederum die Differenz der katholischen Universität Wien von jenen beiden protestantischen.

Nicht genug hiermit, so verwandelt sich auch jede einzelne Universität im Laufe der Zeit so, daß sie wie von sich selbst verschieden erscheint. Nehmen wir die Universität Heidelberg. Anfangs katholisch wird sie 1556 lutherisch, um 1560 reformiert, nach 1576 lutherisch, 1583 kehrt sie zur reformierten Confession zurück, später wird sie von Jesuiten beherrscht, nach Aufhebung des Ordens macht sich der Protestantismus wieder geltend.

Zu diesen Schwierigkeiten, welche sich dem Geschichtschreiber der Gesammtheit deutscher Universitäten in den Weg stellen, kommt dieß, daß ihm zur Zeit noch die wichtigsten Quellen mangeln, insofern wir erst wenige genügende Geschichten einzelner Universitäten besitzen, wie wir z. B. an Klüpfels trefflicher Geschichte der Universität Tübingen haben. Der Einzelne ist selbst einer solchen Monographie kaum gewachsen, welche unter Anderm eine Geschichte der Facultäten der geschilderten Universität verlangt, die nur Männer von Fach liefern können.

Das Gesagte wird es hinreichend entschuldigen, daß ich nur Beiträge zu einer früher oder später erscheinenden Geschichte der deutschen Universitäten liefere.

Was ich unter dem Namen: „Akademische Abhandlungen" mittheile, ist in sofern auch ein historischer Beitrag, als diese Abhandlungen zur Charakteristik des gegenwärtigen Zustandes der Universitäten für den künftigen Geschichtschreiber derselben nicht ganz werthlos sein dürften.

Schließlich erwähne ich dankbar, daß mir durch die Güte des Herrn Oberbibliothekars Hoeck Werke aus der Göttinger Bibliothek zukamen; ebenso übersandte mir aufs Bereitwilligste Herr Bibliothekar Stenglein Bücher aus der Bamberger Bibliothek. Mit ausgezeichnet freundlicher Zuvorkommenheit ward mir die Benutzung der Königlichen Bibliothek in Berlin gewährt, wofür ich dem Herrn Geheimen-Rath und Oberbibliothekar Pertz und den Herren Bibliothekaren Dr. Pinder und Dr. Friedländer noch einmal aufs herzlichste danke.

Erlangen, den 9. April 1854

Vorrede zur dritten Auflage.

Diese Auflage enthält Zusätze, welche zum Theil durch neu erschienene Quellen veranlaßt wurden. So durch die Geschichte der Greifswalder Universität von Kosegarten, der Rostocker von Krabbe, der Wiener von Kink, der Basler von Vischer. —

Der gegebene Ueberblick der Geschichte des Volksschulwesens kann als Zugabe zum zweiten Bande dieses Werks angesehen werden; ich zog es jedoch vor denselben in gegenwärtigen Band aufzunehmen, da er sich an die „Akademischen Abhandlungen" anschließt. Besonders wünschte ich durch jenen Ueberblick die Theologie Studierenden noch einmal auf eine höchst wichtige, aber sehr hintangesetzte Aufgabe ihres künftigen Berufs hinzuweisen. Es vergessen nämlich selbst gewissenhafte Studierende häufig über einer an sich sehr löblichen eifrigen wissenschaftlichen Vorbereitung auf ihr künftiges Amt, sich auch mit dem Volksschulwesen bekannt zu machen, uneingedenk daß ihnen später die verantwortungsvolle Aufsicht über die Schulen der ihnen anvertrauten Gemeinden obliegt. Dieser amtlichen Aufsicht zu genügen bedarf es aber entschieden einer Kenntnis des Volksschulwesens.

Erlangen, den 26. October 1861.

K. v. Raumer.

Inhalt des vierten Bandes.

Die deutschen Universitäten.

I. Geschichtliches.

Seite

1. Einleitung 1
2. Ueberblick der deutschen Universitäten nach der Zeitfolge ihrer Stiftung . . 3
3. Die deutschen Universitäten des 14. und 15. Jahrhunderts.
   - A. Stiftungsbriefe 4
   - B. Der Papst und die deutschen Universitäten 7
   - C. Der Kaiser und die Universitäten 8
   - D. Die Organisation der ersten deutschen Universitäten
     - a. Vier Nationen. Vier Facultäten. Rector. Kanzler. Universitätsvermögen 11
     - b. Die vier Facultäten 15
       1. Facultas artium. 2. Die theologische Facultät. 3. Facultas juris canonici et civilis. 4. Die medicinische Facultät.
     - Sitten und Disciplin 23
4. Die Scholastik geht zu Ende. Der Humanismus tritt auf 27
5. Die Universität Wittenberg 29
6. Zur Geschichte der Sitten auf Universitäten im 17. Jahrhundert.
   - A. Die Deposition 33
   - B. Der Pennalismus 38
7. Zur Geschichte der Universitäten im 18. Jahrhundert.
   - A. Der Nationalismus. Landsmannschaften 49
   - B. Studentenorden 55
8. Zur Geschichte der Universitäten im 19. Jahrhundert.
   - Einleitung. Meine akademischen Erlebnisse 57
   - A. Besuch in Halle 1799. Eine vorläufige Recognoscierung 58
   - B. Göttingen. Ostern 1801 bis Ostern 1803 58
   - C. Halle. Ostern 1803 bis September 1805 66
   - D. Breslau. 1810 bis 1817 75
     - a. Stiftung der Jenaischen Burschenschaft den 12. Juni 1815. Wartburgfest den 18. Oktober 1817 78
     - b. Stiftung der allgemeinen Burschenschaft 1818 95
   - E. Breslau 1817 bis 1819 96
     - a. Sand 106
     - b. Die Folgen von Sand's That. Untersuchungen. Bundesbeschlüsse. Aufhebung der Burschenschaft 132
   - F. Halle 1819—1823 144
     - Epilog 160

II. Akademische Abhandlungen.

Seite
1. Katheder vortrag. Dialog 163
2. Examina 168
3. Zwangscollegien. Hörfreiheit. Lyceen. Verhältnis der philosophischen Facultät und ihrer Vorlesungen zu den Fachstudien 175
4. Persönliches Verhältnis der Professoren zu den Studenten 190
5. Kleine und große Universitäten. Academien 197
6. Der naturgeschichtliche Elementarunterricht auf der Universität 202
7. Studentenlieder 207
Zum Abschied 211

III. Beilagen.

I. Bulla Pii II. 217
II. Lectionsverzeichnisse der Artisten 220
III. Comment der Landsmannschaften 222
IV. Statuten
A. Verfaßungsurkunde der allgemeinen deutschen Burschenschaft 227
B. der Jenaischen Burschenschaft 232
V. Wartburg-Brief 252
VI. Bahrdt mit der eisernen Stirn 257
VII. Inhalt der Tübinger Statuten für Bildung eines Studenten-Ausschußes . . . 259
VIII. Aus einer Rede des Professor Heyder von 1607 260
IX. Synonyma von Beanus 264
X. Meyfarts Aretinus 265
XI. Kaiser Leopold's I. Privilegium für die Universität Halle 266
XII. Bursen 272
XIII. Quellen 273
XIV. Die Universitäten im Sommer 1853 276

Zur Geschichte der früheren und zur Charakteristik des gegenwärtigen Volksschulwesens.

1. Zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Luther bis auf Pestalozzi 285
2. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Volksschulwesens 308
Beilagen: I. Ueberblick der wichtigsten deutschen Unterrichtsanstalten 317
II. Schreib- und Rechenschulen (Scriefscholen) 318

Alphabetisches Sach- und Namen-Register zu den vier Theilen der Geschichte der Pädagogik 320

I.

Geschichtliches.

Digitized by Google

1.

Einleitung.

Wir haben gesehen, daß in Italien die klassischen Studien früher aufblühten als in Deutschland, ebenso fällt die Stiftung der ältesten deutschen Universitäten in eine Zeit, da Italien und auch Frankreich schon längst Universitäten hatten.

[1] Unter den frühsten Universitäten des Mittelalters sind hier drei zu erwähnen: Salerno, Bologna und Paris.

Die schola Salernitana war eine uralte medicinische Schule, wir würden sagen: eine gesonderte medicinische Facultät, welche aber keinen besonderen Einfluß auf spätere Universitäten hatte.

Auf der Universität Bologna herrschte das Rechtsstudium vor. Ihr Ursprung ist dunkel. Auf dem Reichstage von Roncaglia 1158 ertheilte ihr Friedrich Barbarossa ein Privilegium, welches man bei der Ausstellung späterer Stiftungsbriefe für deutsche Universitäten oft berücksichtigte.[2]

Die Verfassung der Universität Bologna war wesentlich von der Verfassung aller spätern deutschen Universitäten verschieden. Dies ergiebt sich schon daraus, daß nur die fremden Scholaren (advenae, forenses) in Bologna volles Bürgerrecht hatten; sie wählten den Rector, ihre Versammlung, vom Rector berufen, war die eigentliche Universitas. Dagegen hatten die Lehrer und Professoren in jener Versammlung keine Stimme und waren von der Universität und den Rectoren abhängig.[3] — Dies Eine beweist schon hinreichend, daß Bologna nicht Vorbild deutscher Universitäten war, dagegen war es Paris, besonders für die frühsten, für Prag, Wien, Heidelberg u. a.

1) Den folgenden kurzen Ueberblick entnehme ich vorzugsweise aus der klaren gründlichen Darstellung Savigny's. (Geschichte des Römischen Rechts im Mittelalter. Bd. 3. Zweite Auflage. 1834.)

2) Man vgl. unten die Stiftungsbriefe, welche die Erzherzoge Rudolf und Albrecht von Oesterreich für die Universität Wien ausstellten.

3) Wie sich die Universität späterhin weiter ausbildete und verwandelte, darüber vgl. Savigny l. c.

Die Universität Paris unterschied sich von Bologna besonders dadurch, daß auf ihr die Theologie vorherrschte,[1] überdieß durch ihre Verfassung. Die Herrschaft war in Paris allein bei den Lehrern, ohne irgend einen Antheil der Scholaren. In der Regel durften selbst einzig wirkliche Lehrer in den Versammlungen erscheinen, nur in außerordentlichen Fällen auch die übrigen Graduirten.

Lehrer und Scholaren waren in vier Nationen getheilt, in die Französische, die Englische oder Deutsche, die Picardische und die Normännische. Jede Nation hatte einen Procurator an der Spitze, jede der später eigenthümlich heraustretenden vier Facultäten einen Decan.

Der Rector ward nur aus der Facultät der Artisten (der philosophischen), und zwar einzig von Magistern dieser Facultät gewählt.

Zur Universität gehörten Collegien, welche theils Stiftungen für Arme waren, theils Pensionsanstalten für Wohlhabende; zu diesen Collegien gehörte die Sorbonne, welche im Jahre 1250 gestiftet wurde.

Bei Betrachtung der deutschen Universitäten, besonders der ältesten, werden wir oft auf die angedeuteten Einrichtungen der Universität Paris zurückkommen. Wir besitzen keine umfassenden Statuten dieser Universität, sonst könnte hier auf manches näher eingegangen werden. Da aber deutsche Universitätsstatuten, z. B. die Wiener, die Cölner, die Heidelberger u. a., wiederholt erklären, daß sie sich ganz an die Einrichtungen der Pariser Universität anschließen, so dürfen wir diese Statuten, ihrem wesentlichen Inhalt nach, als Darlegung dessen ansehen, was in Paris, wenn auch nicht statutarisch, doch factisch als Gewohnheitsrecht galt.

1) Durfte doch in Paris nur das von der Kirche ausgehende canonische, nicht aber das Civilrecht gelesen werden; erst im Jahre 1679 ward dies Verbot aufgehoben.

2.

Ueberblick der deutschen Universitäten nach der Zeitfolge ihrer Stiftung.

Es wurden gestiftet

a) im 14. Jahrhundert die Universitäten:

1. Prag 1348.
2. Wien 1365.
3. Heidelberg 1386.
4. Cöln 1388.
5. Erfurt 1392.

b) im 15. Jahrhundert:

6. Leipzig 1409.
7. Rostock 1419.
8. Greifswald 1456.
9. Freiburg 1457.
10. [1]Ingolstadt 1472. Ward 1802 nach Landshut, dann 1826 nach München verlegt.
11. Tübingen 1477.
12. Mainz 1477.

c) im 16. Jahrhundert:

13. Wittenberg 1502. — 1817 nach Halle verlegt.
14. Frankfurt 1506. — 1811 nach Breslau verl.
15. Marburg 1527.
16. Königsberg 1544.
17. Dillingen 1549.
18. Jena 1558.
19. Helmstädt. 1576. Ward 1809 aufgehoben.
20. Altorf 1578. Ward aufgehoben.
21. Olmütz 1581.
22. Würzburg 1582.
23. Grätz 1586.

d) im 17. Jahrhundert:

24. Gießen 1607.
25. Paderborn 1615.
26. Rinteln 1621. Ward 1809 aufgehoben.
27. Salzburg 1623.
28. Osnabrück 1630.
29. Linz 1636.
30. Bamberg 1648.
31. Herborn 1654.
32. Duisburg 1655. Ward aufgehoben.
33. Kiel 1665.
34. Inspruck 1672.
35. Halle 1694.

e) im 18. Jahrhundert:

36. Breslau 1702.
37. Göttingen 1737.
38. Erlangen 1743.

f) im 19. Jahrhundert:

39. Berlin 1809.
40. Bonn 1818.
41. München 1826.

1) Die Universität Basel ward 1460 gestiftet.

3.

Die deutschen Universitäten des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts.

A. Stiftungsbriefe.

Der Ursprung der Universitäten Bologna und Paris ist ungewiß, auch die Anfänge der zwei englischen Universitäten Oxford und Cambridge sind dunkel.

Das gilt von keiner deutschen Universität, man kennt bei allen die Geschichte ihrer Entstehung. Deutsche Fürsten, weltliche und geistliche, waren ihre Stifter, mit Ausnahme der wenigen, welche, wie Erfurt, Altorf, Straßburg, Cöln, durch ehrenwerthe städtische Magistrate gegründet wurden. Dankbar ehrte man das Andenken der Stifter, indem man die Universitäten nach ihrem Namen nannte.[1]

Daß sie es verdienen in so dankbarem Andenken zu bleiben, dafür sprechen die Stiftungsbriefe, welche sie ihren Universitäten ausstellten, aus denen ein herzliches Wohlwollen hervorleuchtet, eine ehrenwerthe fürstliche Gewissenhaftigkeit, mit der sie für das zeitliche und ewige Wohl ihrer Unterthanen Sorge trugen. Zugleich beweisen sie ernste Achtung der Wissenschaften und Anerkennung ihres Werthes für den Menschen.

Eine solche Gesinnung spricht sich schon in dem Gesetz aus, welches Kaiser Friedrich Barbarossa auf dem ronkalischen Reichstage im Jahre 1158 zum Besten der Lehrer und Studenten Bologna's gab,[2] ein Gesetz, auf welches sich manche spätere Fürsten in den Stiftungsbriefen bezogen, die sie ihren Universitäten ausstellten. Der Kaiser versichert hier die Studenten und Professoren für ihre Reise zur Universitätsstadt und ihren Aufenthalt in derselben seines Schutzes. „Denn, heißt es, wir achten es für schicklich, daß, wenn schon alle, die Gutes thun, unser Lob und unsern Schutz auf alle Weise verdienen, wir mit besonderer Liebe die gegen jede Unbill vertheidigen, durch deren Wissenschaft die ganze Welt erleuchtet wird und die Unterthanen gelehrt werden, daß sie Gott und uns, seinen Dienern, gehorchen." Denn, fährt das Gesetz fort, wer sollte sich nicht Derer erbarmen, die, wenn sie aus Liebe zur Wissenschaft ihr Vaterland verlassen und sich der Armuth und Gefahren aussetzen, wenn solche oft von

1) So: Albertina, Julia, Ruperta u. a. Zuweilen führt die Universität einen Doppelnamen, nach dem Stifter und nach einem Restaurator oder sonst bedeutenden Wohlthätern derselben. So heißt die Universität Erlangen: Friedrico-Alexandrina nach dem ersten Gründer, Markgraf Friedrich, und dem Erneuerer derselben, Markgraf Friedrich-Alexander.

2) Cod. 4, 13.

den schlechtesten Menschen ohne Grund Mishandlungen erleiden? Der Kaiser droht nun allen, auch den Behörden, mit Geld- und anderen Strafen, falls sie gegen sein Gesetz handeln würden.

Es fällt schwer unter den Stiftungsbriefen für deutsche Universitäten aus der ältesten Zeit bis hinab auf unsere Tage beispielsweise einen oder den andern hervorzuheben; aus allen, die ich kenne, leuchtet eine edle wohlwollende Gesinnung hervor.

Erzherzog Rudolph IV. von Oesterreich in dem Diploma,[1] welches er im Jahre 1365 der von ihm gestifteten Universität Wien ausstellt, erklärt: da ihn Gott zum Regenten beträchtlicher Länder gesetzt habe, so sei er Ihm Dank und seinem Volke alles Gute schuldig. Ein innerer Trieb treibe ihn daher in den ihm unterworfenen Ländern Anordnungen zu treffen, durch welche des Schöpfers Gnade gepriesen, der rechte Glaube ausgebreitet, die Einfältigen unterrichtet, die Gerechtigkeit des Gerichts erhalten, der menschliche Verstand erleuchtet, das öffentliche Wesen gefördert und die Herzen der Menschen für die Erleuchtung des heiligen Geistes zubereitet würden. Und wären nun die Finsternis der Unwissenheit und die Irrthümer vertrieben, so sollten die Menschen, der göttlichen Weisheit zugewendet, die in keine boshafte Seele kommt, aus ihrem Schatze Altes und Neues hervorbringen und viele Frucht bringen auf Erden. Um nun etwas, sei es auch nur wenig, dankbar zu Gottes Lob und Preis zum Nutzen und zur Förderung des menschlichen Geschlechtes zu thun, so habe er nach reiflicher Ueberlegung beschlossen, in seiner Stadt Wien eine Universität (studium generale) zu stiften. Auf dieser Universität, heißt es, sollen gelesen, gelehrt und gelernt werden die göttliche Wissenschaft, welche wir Theologie nennen, die natürlichen, moralischen und freien Künste und Wissenschaften, das canonische und Civil-Recht, die Medicin und andere erlaubte Disciplinen.

So wie Rudolph spricht sich auch sein Bruder in dem Diploma aus, welches er im Jahre 1384 der Universität Wien gab.[2] Es ist seine christliche Gesinnung, welche sich, um des ihm von Gott verliehenen Fürstenamtes willen zu Dank gegen den Geber und zur gewissenhaften Sorge für das zeitliche und ewige Wohl seiner Unterthanen verpflichtet fühlt; die Universität liegt ihm am Herzen, weil durch sie dies Wohl gefördert wird.

Gleicher Gesinnung ist Herzog Ludwig von Bayern, wie sich aus dem von ihm im Jahre 1472 für die Universität Ingolstadt ausgestellten Stiftungsbrief[3] ergiebt. Unter den Seligkeiten, sagt er, welche in diesem vergänglichen Leben durch Gottes Gnade den Menschen gewährt würden, sei Lehre und Kunst eine der ersten. Denn durch sie werde der Weg zu einem heiligen, guten Leben gewiesen, menschliche Vernunft in rechter Erkenntnis erleuchtet, zu löblichem Wesen

1) Schlikenrieder 10. Kink 2, 2.
2) Schlikenrieder 93. Kink 2, 49.
3) Mederer 4, 42.

und guten Sitten gezogen, christlicher Glaube gemehret, Recht und gemeiner Nutzen gepflanzet. „So wir auch dabei zu Herzen nehmen, sagt er, daß die göttliche Barmherzigkeit unsre Vordern und uns vor langer Zeit in fürstliche Ehre und Würdigkeit erhöhet und seines Volks und Erdreichs ein merklich Theil befohlen hat, so erkennen wir uns pflichtig zu sein seiner Mildigkeit Dank zu sagen und unsern getreuen und emsigen Fleiß anzukeren, damit die Kunst in menschlich Gemüth gebracht, ihre Sinne und Vernunft erleuchtet, der christliche Glaube erweitert, auch das Recht, gute Sitten und Ehrbarkeit gepflanzet werden. Und darum Gott dem Allmächtigen zu Lob, der Christenheit zur Bestärkung, allen glaubigen Menschen zu gut, gemeinem Nutz und dem Rechten zur Förderung haben wir . . . . eine Universität in unserer Stadt Ingolstadt gestift."

Fünf Jahre später in der Stiftungsurkunde der Universität Tübingen vom Jahre 1477 sagt Graf Eberhard:[1] „Er habe oft in Erwägung gezogen, wie er es am besten angreifen möge, ein dem Schöpfer wohlgefälliges und dem gemeinen Wesen und seinen Unterthanen nützliches Werk zu unternehmen. Da sei ihm der Gedanke gekommen, er könne nichts besseres und dem ewigen Gott wohlgefälligeres beginnen, als wenn er dafür sorge, daß gute und eifrige Jünglinge in schönen Künsten und Wissenschaften unterwiesen und dadurch in den Stand gesetzt werden Gott zu erkennen, zu verehren und ihm zu gehorchen. In diesem guten Glauben habe er beschlossen, eine Schule menschlicher und göttlicher Wissenschaften zu gründen."

Viele ähnliche Beispiele der gottesfürchtigen Gesinnung geistlicher und weltlicher deutscher Fürsten ließen sich anführen, Zeugnisse ihrer reinen, edeln Absicht beim Gründen der Universitäten. Wenn man diese Zeugnisse liest, so gewinnt man das Vertrauen, Gottes Segen müsse auf Anstalten ruhen, die so ihm zu Ehren und dem Menschen zum Nutzen gestiftet worden.

Daß aber jene frommen Aeußerungen nicht leere oder gar heuchlerische Reden waren, denen die That nicht entsprach, das bezeugen die vielen Beweise thätiger Liebe, welche die Fürsten den Universitäten bei den ersten Anfängen wie im Verfolg der Zeit gaben: Geschenke, Freiheiten, Schutz, Ehren u. a.[2]

Weil stille Ruhe zum Studieren nöthig sei, wies der genannte Herzog Rudolph von Oesterreich der Wiener Universität einen großen, abgesondert liegenden Bezirk mit allen dessen Häusern, Gärten u. s. w. an. Er sicherte den Lehrern und Studierenden, auch ihren Dienern und ihrem Gut sicheres Geleite zu, welches sie von den betreffenden Behörden fordern sollten, sobald sie des Herzogs Länder beträten. Dasselbe gälte bei ihrer Rückreise. Erlitten sie den-

1) Klüpfel S. 2.

2) Es ist nicht meine Absicht, auf Dotationen, Immunitäten rc. der einzelnen Universitäten genau einzugehen, um so weniger, da hierüber Meiners, Dietrici, Koch u. a. geschrieben haben, nur einzelnes Charakteristische werde ich herausheben, insbesondere das, was mit der geistigen Geschichte der Universitäten in genauem Zusammenhang steht.

noch Verlust, so solle ihnen dieser ersetzt werden. Auch sollten sie für all ihr eingeführtes Habe und Gut keine Mauth zahlen.[1] Alle zur Universität Gehörige, auch die Pedelle, befreite er von allen Steuern und Lasten.[2] An diese Vorrechte schließt Rudolph an: daß die Glieder der Universität selbst in Criminalfällen zunächst oder ganz unter die vom Rector geübte Disciplinarjustiz gestellt sein sollten. —

Die Dotation der verschiedenen Universitäten floß jedoch nicht bloß aus dieser einen Quelle, aus dem Vermögen fürstlicher Stifter, vielmehr hat jede Universität eine eigene Finanzgeschichte. Besonders thaten die Päpste viel,[3] indem sie den Universitäten auf verschiedenen Wegen Einkünfte aus dem Kirchenvermögen — Pfründen, Procente des Einkommens der Geistlichkeit und Anderes — zuwendeten. Nach der Reformation wurden vorzüglich eingezogene Klostergüter für die Universitäten verwendet; als im Jahre 1773 die Jesuiten aufgehoben wurden, so fielen ihre Güter selbst katholischen Universitäten zu.[4]

B. Der Papst und die deutschen Universitäten.

Wollten deutsche Fürsten in früherer Zeit eine Universität stiften, so wandten sie sich gewöhnlich vorher an den Papst, damit dieser durch eine Bulle die Stiftung erlaubte und privilegierte. So ertheilte Papst Clemens VI. im Jahre 1347 eine Bulle zur Errichtung der Universität Prag, Urban V. im Jahre 1365 zur Errichtung der Wiener, Alexander V. im Jahre 1409 zur Stiftung der Leipziger, Pius II. im Jahre 1459 zur Stiftung der Ingolstädter und der Basler Universität. Ebenso gab Urban VI. im Jahre 1389 der Stadt Erfurt die Erlaubnis, eine Universität zu gründen.

Der Inhalt dieser Bullen ist im Wesentlichen immer derselbe. Der Papst als Haupt aller Gläubigen erklärt sich für verpflichtet, Alles zu thun, um das Gedeihen der Wissenschaften zu fördern, durch welche Gottes Ehre verbreitet, der ächte Glaube, das Gedeihen der Kirche, Recht und Gerechtigkeit und die menschliche Glückseligkeit gefördert werde. Darum bestätigt er gern die erbetene Stiftung eines Studium generale und verleiht ihm alle Rechte anderer schon bestehender Universitäten, welche gemeiniglich namentlich angeführt werden. Vor allem gibt der Papst den vier Facultäten das Recht zu lehren und die Scholaren stufenweise zu Baccalauren, Licentiaten und Magistern rite zu promovieren; die so Promovierten sollten aber überall zu lehren berechtigt sein. Diese Berechtigung

1) Si quis vero de pretactis suis rebus Mutam vel Theolonium (τελωνεῖον) accipere presumpserit, se sciat nostram indignationem graviter incidisse. Kink 2, 11.

2) Absolvimus ab omni steura, exaccione, onere. Eb.

3) Vgl. Meiners Geschichte der hohen Schulen 2, 8 seq.

4) So der Univers. Prag. Tomek Geschichte der Prager Univ. 340.

war es vorzüglich, welche, nach früherer Ansicht, nur der Papst ertheilen konnte, weil er an der Spitze der ganzen Christenheit stand. Daher mag auch der Name Studium generale stammen; nicht weil die Anstalt alle vier Facultäten begriff, sondern weil die Graduirten einer vom Papst bestätigten Universität auf allen christlichen Universitäten Europa's als solche anerkannt wurden und das Recht überall zu lehren hatten. [1]

Gewöhnlich wird die für die Universität vorgeschlagene Stadt in der Bulle gelobt. So Ingolstadt wegen seiner reinen Luft, des Ueberflusses an Lebensbedürfnissen; auch wird bemerkt, daß 150 italiänische Meilen in der Runde keine andere Universität gefunden werde. Ebenso werden Greifswald und Frankfurt wegen ihrer gesunden Luft, des Reichthums an Lebensmitteln, letzteres auch wegen der bequemen Studentenwohnungen gepriesen, [2] Leipzig nicht bloß um der Fruchtbarkeit der Gegend und des gemäßigten Klima's willen, sondern auch weil die Leipziger feine und wohlgesittete Menschen seien. [3]

In der Bulle bestimmte der Papst einen höheren Geistlichen zum Kanzler der Universität, welcher unter Anderm Sorge trug, daß die Promotionen gehörig geschahen. Für Prag war z. B. der Erzbischof von Prag zum Kanzler gesetzt, für Wien der Probst der Allerheiligen Kirche, für Frankfurt der Bischof von Leubus u. a. [4]

C. Der Kaiser und die Universitäten.

Die Bulle der Päpste reichte nach dem Obigen hin, um einer Universität als solcher in der Christenheit Geltung zu verschaffen; es frägt sich aber, ob

1) Urban V. hatte in seiner Bulle von 1365 der Universität Wien drei Facultäten zugestanden, die theologische aber ausgenommen. Diesen Ausfall ersetzte Urban VI. durch eine Bulle vom Jahre 1384, da er die Bitte Herzog Alberts gewährte: quod in eodem studio sacra Theologia publice legi possit . . . ac Baccallariatus et Licencie ac Magisterii honores et gradus alios in ipsa Theologia recipere et ad illos promoveri possint, prout in Bononiensi vel Parisiensi aut Cantabrigie vel Oxoniensi Studiis generalibus in similibus est fieri consuetum, concedere de benignitate apostolica dignaremur . . . Ordinamus quod de cetero in villa praedicta *in eadem Theologia sit Studium generale.* Theologische Lehrer sollten demnach dieselben Rechte genießen, wie in Bologna und Paris, besonders das Recht Baccalarii, Licentiaten und Magister rite zu creiren, welche Promovierte von da an absque examine et approbatione alia, regendi et docendi tam in villa praedicta, quam in quibusvis aliis generalibus studiis, in quibus voluerint regere vel docere, plenam et liberam habeant facultatem. Kink 2, 27, 43, 46.

2) Becmannus, 18. Kosegarten 2, 14.

3) Urbis incolae sunt homines civiles et in moribus bene dispositi. Cit. von Gretschel: die Universität Leipzig. S. 18.

4) Als Beispiel einer akademischen Stiftungsbulle theile ich Beilage 1 die schon erwähnte Bulle mit, welche Pius II. für die Stiftung der Universität Ingolstadt (1459) gab. Merkwürdig ist der Schwur der Treue und des Gehorsams, welchen nach dieser Bulle jeder Scholaris dem Papst schwören mußte.

nicht die deutschen Universitäten dennoch zugleich eines Privilegiums der römisch-deutschen Kaiser und Könige bedurften? Karl IV. bestätigte zwar den Stiftungsbrief, welchen er 1348 der Universität Prag als König von Böhmen ausgestellt hatte, im folgenden Jahre als römischer König,[1] aber bei Stiftung der nächst folgenden Universitäten Wien, Heidelberg, Cöln, Erfurt, Leipzig, Ingolstadt werden neben den päpstlichen keine kaiserlichen Privilegien erwähnt.[2] Dagegen wurden die neuen Universitäten Freiburg und Greifswald 1456, Tübingen 1484 von Kaiser Friedrich III. bestätigt.

Aber erst seit Maximilian I. scheinen die Kaiser das Gründen und Fördern der Universitäten als eine Regierungsangelegenheit betrachtet zu haben, welcher sie sich gewissenhaft anzunehmen hätten. Maximilian machte im Jahre 1495 auf dem Reichstage zu Worms selbst den Antrag: jeder Kurfürst solle in seinen Landen eine Universität errichten, ein Antrag, welcher die Stiftung der Universitäten Wittenberg und Frankfurt mit veranlaßt haben mag.

Die nach Maximilians Zeit gestifteten Universitäten dürften alle bis ans Ende des deutschen Kaiserthums kaiserliche Privilegien erhalten haben, Halle 1693, Göttingen 1737. Die letzte protestantische Universität, welche (1743) vom Kaiser bestätigt wurde, war Erlangen. Wie verhielt sich aber das kaiserliche Privilegium zum päpstlichen; bestimmte etwa der Kaiser die weltlichen, der Papst die geistlichen Verhältnisse, mußte der Papst seine Einwilligung vor dem Kaiser geben? Es fällt schwer hierauf zu antworten.

Kaiser Maximilian verlieh im Jahre 1502 ein Privilegium zur Gründung der Universität Wittenberg. In diesem erklärt er sich für verpflichtet, als Kaiser für die Förderung der Wissenschaften in seinem Reiche Sorge zu tragen. Er gewährt die Bitte Kurfürst Friedrichs: in Wittenberg eine Universität stiften[3] und Lehrer der vier Facultäten anstellen zu dürfen. Ferner erlaubt er: nach gewissenhaft strengem Examen in allen Facultäten Baccalarii, Magistri, Licentiati und Doctores zu creiren, welche dann in allen Orten und Ländern des römischen Reichs und überall[4] alle Rechte und Freiheiten genießen sollten, welche Doctoren

1) Tomek 4.

2) So fand ich keine kaiserliche Bestätigung für Wien (in Schlikenrieders Chronologia diplomatica). War vielleicht die Feindschaft Herzog Rudolphs gegen seinen Schwiegervater Karl IV. schuld? Aber auch für Ingolstadt geben Mederers so vollständige Annales kein kaiserliches akademisches Diploma, von Leipzig bemerkt Gretschel S. 18.: die dasige Universität habe nie eine kaiserliche Bestätigung erhalten; Motschmann gibt auch für Erfurt keine; Basel erklärte sogar: eine kaiserliche Bestätigung der Universität sei unnöthig. Vischer 18.

3) Studium generale, sive Universitatem aut Gymnasium.

4) . . . in omnibus locis et terris R. Imperii et *ubique terrarum*. Und im kaiserlichen Privilegium der Universität Frankfurt heißt es von den Promovierten: licentiam habeant in quibusvis aliis Studiis generalibus absque alio examine legendi, docendi et caetera faciendi, quae Magistri et Doctores quorumvis Studiorum generalium facere possunt. Becmann 10.

der Universitäten Bologna . . . Paris und Leipzig genössen. Der Kaiser gewährt ferner der Universität das Recht sich Statuten zu geben und Rectoren zu wählen.

Dies kaiserliche Privilegium ward durch den Kardinal Raymundus anerkannt und auf Bitte des Kurfürsten bestätigt, da dieser hoffte, sagt der Kardinal, die Universität werde wahrhaft gedeihen, wenn sich zur königlichen Gründung das Licht des apostolischen Glanzes gesellte.

So tritt der Papst hier gegen den Kaiser zurück, und dieser ertheilt dieselben Rechte, wie sonst nur der Papst. Doch entstand ein Zweifel, wiewohl der Kardinal die Stiftung der vier Facultäten durch Maximilian bestätigt hatte, ob nämlich die Promotion der Theologen und Canonisten ohne besondere Autorisation des Papstes gültig sei.[1] Darauf hin ertheilt der Kardinal eigens diese Autorisation nachträglich.

Zur Stiftung der Universität Frankfurt verleiht der Kaiser Maximilian I. im Jahre 1500 ein Privilegium, welches mit dem Wittenberger wesentlich übereinstimmt, auch wie dieses eine päpstliche Bulle gar nicht erwähnt. Eine solche Bulle stellt Papst Julius II. im Jahre 1506 aus, bestätigt dieselbe noch einmal im folgenden Jahre und in beiden Bullen gedenkt er seinerseits mit keinem Worte des kaiserlichen Privilegiums und ordnet alles so an, als wenn noch nichts geschehen wäre.[2]

Während späterhin von den Stiftern protestantischer Universitäten (Marburg war der Zeit nach die erste) natürlich keine päpstlichen Bullen begehrt wurden, ertheilten dennoch die katholischen Kaiser fort und fort jenen Universitäten Privilegien. So geschah es 1541 von Karl V. für Marburg, von Ferdinand I. 1557 für Jena, von Maximilian II. 1575 für Helmstädt, von Ferdinand II. 1620 für Rinteln, von Leopold I. 1693 für Halle, von Karl VI. 1737 für Göttingen, von Karl VII. im Jahre 1743 für Erlangen.

Die Privilegia bleiben sich im Wesentlichen, ja zum Theil wörtlich gleich. Nur wird in den spätern dem jedesmaligen Rector oder Prorector der Universität, in Erlangen dem Procanzler, die Comitiva Sacri Lateranensis Palatii aulae-

1) . . . dubitetis erectionem nec non approbationem et auctorisationem easdem, quoad personas in sacris literis et de jure pontificio promovendas absque speciali sedis apostolicae auctoritate non sufficere, schreibt Raymundus.

2) Ganze Stellen sind aus dem kaiserlichen Privilegium wörtlich in die Bulle aufgenommen. — Eine Aeußerung in der zweiten Bulle scheint das Verhältnis aufzuklären. Julius II. erwähnt nämlich: sein Vorgänger Alexander VI. habe schon im sechsten Jahre seines Pontificats (1498) dem Kurfürsten Johann die Erlaubnis ertheilt, eine Universität zu gründen, also zwei Jahre vor dem Privilegium Maximilians. Dieser, wie es scheint, berücksichtigte nur insofern die päpstliche Licenz, als er den Bischof von Leubus zum Kanzler setzte, den Alexander VI. vermuthlich schon dazu designirte und welchen Julius ohne Rücksicht auf das kaiserliche Privilegium definitiv zum Kanzler ernennt. — Als Beispiel eines kaiserlichen Privilegiums siehe Beilage 11.

que Caesareae verliehen.[1] Als Comes palatinus (Pfalzgraf) übte er die seltsamsten Rechte: er durfte Notarien ernennen, Vormünder und Curatoren anstellen und absetzen, Infamirte ehrlich machen, uneheliche Kinder aller Art[2] legitimieren, und gekrönte Poeten (poetae laureati) creiren. Diese letzteren sollten in allen Ländern des Römischen Reiches und überall frei über die Theorie (scientia) der Dichtkunst lesen, schreiben und disputieren können, auch aller Orten die Privilegien und Ehren ꝛc. gekrönter Poeten genießen.[3]

Die Universität Königsberg verdient noch besonders erwähnt zu werden. Obwohl Markgraf Albrecht ihr im Jahre 1544 einen Stiftungsbrief gab, der ganz im protestantischen Sinne abgefaßt war, so wandte er sich dennoch selbst, und zugleich mit ihm Sabinus, der erste Rector der Universität, an den Kardinal Bembus mit der Bitte: den Papst zu bestimmen der Universität eine Bulle auszustellen, durch welche sie das Recht des Promovierens erhielte. Der Papst, antwortete Bembus, werde die Bitte gewähren, sobald ihm eine Abschrift der kaiserlichen Confirmation vorgelegt würde, da Königsberg unter des Kaisers Schutz, wenn auch nicht unter dessen Botmäßigkeit stehe. Aber der Kaiser gab keine Confirmation, so erfolgte auch keine Bulle, und Albrecht sah sich genöthigt den König Sigismund von Polen um eine Confirmation zu bitten. Dieser stellte sie 1556 aus, und gab der Universität alle und jede akademische Privilegien: Jurisdiction, Recht sich Statuten zu geben, zu promovieren u. s. w., dieselben Privilegien, welche seine Universität Krakau habe.[4]

D. Die Organisation der ersten deutschen Universitäten.

a. Vier Nationen. Vier Facultäten. Rector. Kanzler. Universitätsvermögen.

Waren die Stiftungsbriefe, die päpstlichen und kaiserlichen Privilegien ausgestellt, so konnte nun die Universität ins Leben treten. Der Stifter berief zu-

1) So noch den Prorectoren in Halle und Göttingen. Ferdinand II. verlieh die Comitiva 1623 der juridischen Facultät in Ingolstadt. Diese Universität, sagt er, sei die palaestra ubi adolescentiam quoque nostram nos olim excoluisse benigno animi affectu recordamur. Näheres über die comitiva bei Dufresne s. vv. Comes palatinus und Comitiva.

2) Naturales, bastardi, spurii, manseres, nothi, incestuosi nennt das Hallische Privilegium (Koch 1, 458) und das Göttinger (Gesner 6).

3) Hedwig Zäunemannin aus Erfurt verfertigte ein Gedicht auf die Einweihung der Göttinger Universität, in welchem es zum Schluß heißt:

Es lebe dieser Musen-Hayn!
So lange muß sein Flor bestehen!
Bis einst durch Knall und Glut dies Ganze wird vergehen.

Dazu wird bemerkt: Meruit hoc carmine et aliis politissimis ingenii sui monumentis, virgo nobilissima, ut poetica laurea ipsi ab Academia mitteretur.

4) Arnoldt 58 sqq. und die Beilagen 6—10, S. 22—38.

erst Lehrer, welche bald Studenten herbeizogen. Beide, Lehrer und Studenten vereint, wurden in Prag, Wien, Heidelberg und Leipzig, nach dem Vorgang der Universität Paris, in vier Nationen getheilt; jede Nation wählte einen Magister artium zum Procurator an ihre Spitze.

Diese Eintheilung in vier Nationen ward von Herzog Rudolph in dem Stiftungsbriefe ausgesprochen, welchen er der Wiener Universität 1365 ertheilte,[1] näher aber von der Universität selbst 1366 bestimmt, und zwar, wie sie ausdrücklich erklärt, nach dem Beispiel von Paris.[2] Die erste Nation, australis genannt, begriff vorzüglich Süddeutschland, die zweite, die Sächsische, besonders West- und Norddeutschland; die dritte war die Böhmische, die vierte die Ungarische. Diese Eintheilung ward aber von Herzog Albrecht in seinem Universitätsdiploma von 1384 dahin abgeändert, daß er die österreichische Nation als erste bestimmte,[3] als zweite setzte er die rheinische, zu welcher Baiern, Schwaben, Elsaß, Franken und Hessen gehörten; als dritte die ungarische, welche auch Böhmen, Mähren und Polen begriff, die vierte umfaßte die Sachsen, Westphalen, Preußen u. s. w.

Von der größten Bedeutung zeigte sich in Prag die Eintheilung in folgende vier Nationen:[4] in die böhmische, die bairische, polnische und sächsische. Zur böhmischen gehörte außer Böhmen auch ein Theil von Schlesien, dann Mähren und Ungarn. Da zur polnischen Nation auch Preußen, die Lausitz, Thüringen und andere deutsche Länder gerechnet wurden, so standen der einen böhmischen Nation die andern drei gegenüber, welche fast nur aus Deutschen bestanden. Daher geschah es natürlich, daß die Deutschen in Universitätsangelegenheiten oft die Böhmen überstimmten. Diese, darüber entrüstet, Huß und Hieronymus von Prag an ihrer Spitze, bewogen 1409 den Kaiser Wenzel zu befehlen: daß fortan die böhmische Nation drei Stimmen, die drei übrigen Nationen nur eine Stimme haben sollten. Dies war der Grund, daß 5000 Lehrer und Studenten Prag verließen, dessen Universität fortan aus einer weitumfassenden deutschen zu einer eingeschränkt böhmischen wurde. Die Ausgewanderten zogen meist nach Leipzig und veranlaßten die Gründung der dasigen Universität, auf welche sie auch die Eintheilung in vier Nationen verpflanzten. Hier ward diese Eintheilung erst im Jahre 1830 aufgehoben,[5] während dieselbe auf andern

1) Schlikenrieder 27 und Kink 2, 18. Volumus totum Universitatis Clerum in partes quatuor dividi, quarum quaelibet Magistros et Studentes de certis et nominatis terris habeat, pro ipsarum qualitatibus et circumstantiis unam facientibus nationem.

2) Schlikenrieder 70 und Kink 2, 33. Nos advertentes venerabilem universitatem parisiensem pre aliis docente experiencia legibus bene regi, universitatem nostram in quatuor nationes, velut illa distincta est, licet aliter nominatas, ad instar illius duximus dividendam.

3) Schlikenrieder 95. Kink 2, 51. Quam vocari volumus nacionem Austriae, et eam inter caeteras esse priorem.

4) Tomek 9. 10.

5) Gretschel 288.

alten Universitäten längst aufgehört hatte, ja bei den später als Leipzig gestifteten wohl selten eingeführt worden war.[1]

Außer der Eintheilung in vier Nationen war in Paris die zweite, von ihr ganz getrennte, in vier Facultäten, welche ebenfalls auf die deutschen Universitäten übergieng. Die Glieder der neugestifteten Universitäten, so in Nationen und Facultäten getheilt, mußten vor Allem einen Rector — ein Oberhaupt wählen. Für Wien befahl Herzog Rudolphs Stiftungsbrief, wieder nach dem Vorgang von Paris: die vier Procuratoren der Nationen sollten die Wähler sein, der Gewählte müsse der Artistenfacultät (der philosophischen) angehören.[2] Allein 19 Jahre später, im Jahre 1384, erlaubte das Diploma des Herzogs Albrecht den Rector aus jeder der vier Facultäten zu wählen.[3] Denselben Gang nahm diese Wahlangelegenheit in Heidelberg. Der erste Rector, Marsilius von Inghen, ward hier 1386, indem man ebenfalls dem Beispiel der Pariser Universität folgte, aus der Artistenfacultät genommen, aber schon 1393 wählte man den Doctor der Theologie, Konrad von Soltow zum Rector.[4]

Bis auf den heutigen Tag kann der Universitätsrector aus jeder Facultät gewählt werden, gewöhnlich ist hierbei ein Turnus unter den Facultäten angenommen.

Die Wähler mußten „wirklich lehrende oder für lehrfähig erkannte Männer sein."[5] Nur in Erfurt nahm auch ein von der philosophischen Facultät bestimmter Student Theil an der Wahl.[6]

Der Rector war an die Spitze aller Universitätsangelegenheiten gestellt, — an die Spitze der Verwaltung, des Lehrwesens und der Disciplin; er hatte sich aber nach den Statuten zu richten. Ihm zur Seite stand ein Senat, der nach Verschiedenheit der Zeiten und Universitäten sehr verschieden in seiner Zusammensetzung und in seinen Rechten war. Wenn z. E. in Prag zuerst eine congregatio universitatis aus Magistern und Studenten zusammengesetzt bestand, die sich jährlich zweimal versammeln sollte, daneben aber ein besonderer

1) In Frankfurt waren vier Nationen: Marchica, Franconica, Silesiaca, Prutenica. Sed postea sola quatuor facultatum distinctio remansit. Becmann Memoranda 46.

2) Schlikenrieder 27. Kink 2, 18. 19.

3) Schlikenrieder 96. Kink 2, 52. . . . quatuor procuratores Universitatis Rectorem eligere habeant qui ipsis ad hoc aptus videbitur, sive artium sive alterius facultatis professor. Die Wiener Statuten von 1384 sagen selbst: die wählenden Procuratoren sollten vor der Wahl schwören: quod nullam facultatem spernant aut alteri praeponant, sed eligant unum suppositum, cujuscunque fuerit facultatis, ita ordinantes, quod Rectoria non semper maneat in una facultate. Die Unparteilichkeit in Bezug auf die Facultäten ward dadurch gefördert, daß die Statuten verordneten: die vier Procuratoren sollten nicht alle aus derselben Facultät gewählt werden: non semper sint Procuratores unius facultatis sed plurium. Schlikenrieder 127.

4) Schwab 4, 12.

5) Meiners Geschichte 2, 172.

6) Motschmann 1 328.

Universitätsrath (concilium universitatis), so trat bald jene allgemeine congregatio ganz zurück, und es blieb nur eine congregatio der Magister mit Ausschluß der scolares.[1] Die Wiener Statuten gestatten auch Baccalarios et actu legentes zur congregatio generalis zuzulassen, fügen aber hinzu, nur auf so lange, bis genug Magister und Doctoren da sind, damit wie in Paris, nur Doctoren und Magister in der Congregation sitzen.[2] Der Kanzler ward, wie wir sahen, gewöhnlich vom Papste gesetzt, in der Regel war es ein hoher Geistlicher,[3] welcher besonders darüber zu wachen hatte, daß bei der Promotion der Licentiaten und Magister gewissenhaft verfahren wurde, auch mußte er die Licentia docendi ertheilen.[4]

An der Spitze der Facultäten standen die Decane, welche aus den Magistern, die wirklich Vorlesungen hielten (actu regentes) gewählt wurden; dieselben Magister bildeten den Facultätsrath.

Das Vermögen der Universitäten stammte, wie wir schon sahen, von Geschenken der Regenten, welche sie gestiftet und aus geistlichen Gütern und Einkünften, die ihnen von den Päpsten zugewendet wurden. Dazu kamen Geschenke, besonders Legate von Privatleuten; Heidelberg erhielt 1391 Judengut.[5] Zur Zeit der Reformation wurden besonders Güter eingegangener Klöster, später (1773) auch Güter des aufgehobenen Jesuitenordens den Universitäten gegeben. In den meisten Stiftungsbriefen werden, wie in dem erwähnten des Herzog Rudolph von Oesterreich, den Gliedern der Universitäten viele Vorrechte eingeräumt: Steuererlaß, Mauthfreiheit, Jagdgerechtigkeit, Wein- und Bierschank, Vorrechte, welche aber in späterer Zeit meist aufgehört haben. Misbrauch derselben, Streit über sie zwischen den Universitätsgliedern und Bürgern der Universitätsstädte, umfassende Veränderungen in Kirche und Staat führten die Abschaffung herbei.

Zum Vermögen der Universitäten, zu dem was finanziell die Studien för-

1) Tomek 12.

2) Schlikenrieder 131. Kink 2, 83.

3) Für Wien war Kanzler der Praepositus der Allerheiligenkirche, für Prag der Bischof von Prag, für Ingolstadt der Bischof von Eichstädt, für Leipzig der Bischof von Merseburg, für Rostock der Bischof von Schwerin, für Frankfurt der Bischof von Leubus. Der Kanzler repräsentirte bei Ertheilung der Licenz den Papst, da er sagte: Ego autoritate . . . apostolicae sedis, qua fungor in hac parte, do tibi licentiam . . . legendi. Zeisl 37. In Tübingen gieng die Verwaltung des Canzellariats nach der Reformation an Rector und Senat über, der nun nicht mehr apostolica auctoritate, sondern auctoritate publica et ordinaria promovierte. Klüpfel 54.

4) Näheres über die Grade: Baccalaureus, Licentiat, Magister und Doctor s. in der Charakteristik der Facultäten. „Zwischen Magister und Doctor galt in Prag kein andrer Unterschied, als daß der Magistertitel in der theologischen und artistischen, der Doctortitel in der juridischen und medicinischen Facultät gebräuchlich war.“ Tomek 17.

5) Häußer 1, 300.

derte, gehören Bursen, Freitische, Stipendien u. dergl., von ihnen soll später die Rede sein.[1]

b. Die vier Facultäten.

Fassen wir nun das Lehrwesen und dann die Disciplin der ältern Universitäten ins Auge.[2]

Wir sahen, daß die Eintheilung in vier Facultäten von der Pariser Universität auf die deutschen übertragen wurde. Es sind dieselben Facultäten, welche wir heute noch auf unsern Universitäten haben: die theologische, juristische, medicinische und philosophische; diese letztere ward aber früher Facultas artium genannt. Von ihr soll zuerst die Rede sein.

1. Facultas artium.

Ihren Namen hatte sie von den sieben artes liberales, drei des Trivium, nämlich: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, vier des Quadrivium: Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie. Diese sieben artes werden in folgendem Versus memorialis bezeichnet:

Lingua, tropus, ratio, numerus, tenor, angulus, astra.

Im Titel Magister artium liberalium sind diese sieben artes gemeint. Die Stellung dieser Facultät zu den drei andren war auf verschiedenen Universitäten und zu verschiedenen Zeiten sehr verschieden. In Paris mußte der Rector aus der Artistenfacultät durch Magister dieser Facultät gewählt werden; ebenso hielt man es, wie schon erwähnt, zu Anfang in Heidelberg und Wien, indem man dem Pariser Beispiele folgte. Völlig entgegengesetzt war die Stellung der Artistenfacultät in Tübingen, den drei andern Facultäten war sie untergeordnet, nur ihr Decan und zwei andere Glieder der Facultät gehörten zum Senat, ihre Professoren erhielten geringere Besoldung als die der übrigen Facultäten.[3]

Jene sieben artes liberales waren die Lehrobjecte der Artistenfacultät; sie begriffen viele untergeordnete Gegenstände, besonders gilt dies von der Dialektik. Wir besitzen Lectionsverzeichnisse verschiedener Universitäten, so von Prag, Wien, Ingolstadt, Erfurt, alle stimmen wesentlich überein. Des Aristoteles dialectische, ethische, physikalische u. a. Werke — wie man sie damals in Uebersetzungen hatte — sie sind überall vorwaltend.[4] Zu diesen gesellten sich einige

1) Ebenso von den, in neuerer Zeit, besonders durch Ausbildung der Medicin und der Naturwissenschaften gesteigerten pecuniären Bedürfnissen.

2) Sehr gründlich und lehrreich sind Kinks Mittheilungen über die auf den alten Universitäten stattfindende „Richtung und Inhalt der Wissenschaft, die Methode" und die Facultäten. Kink. 1, 68—108.

3) Klüpfel 7, 56.

4) Vgl. die Beilage 2 mitgetheilten Lectionsverzeichnisse der Artistenfacultäten Prag, Erfurt, Ingolstadt und Wien. Mit diesen Verzeichnissen stimmen die anderen Universitäten überein,

andere Bücher, z. B. von Petrus Hispanus und Boethius, welche, wie die des Aristoteles, unter dem umfassenden Worte: Dialektik, begriffen wurden.

Zur Grammatik gehörten die Vorlesungen über Priscianus, Donatus, das Doctrinale des Alexander de Villa Dei, über Eberhards von Bethune Graecismus, d. i. eine lateinische metrische Grammtik in welcher die griechischen Kunstwörter erklärt sind; über desselben Verfassers Gedicht: Labyrinthus, das von den Leiden der Schulmeister, und über die Poetria nova des Engländers Gottfrid, welche von den Pflichten der Magistri handelt.[1]

Zu den Vorlesungen über die vier artes des Quadrivium gehören:

1) die über den Algorismus[2] — Arithmetik;
2) über des Johannes de Muris, eines Pariser (1330), Werk von der Musik;
3) über sechs Bücher des Euklid und des Johannes Pisanus Perspectiva[3] (Geometrie);
4) über die Sphaera materialis des Joh. de Sacro Bosco,[4] den Computus cyrometricalis,[5] den Almanach, die Theorica planetarum, und des Ptolemäus Almagestum (Astronomie).

Magister, Licentiaten und Baccalarii hatten Erlaubnis zu lesen. Dem scolaris simplex — dem Studenten war in Wien das Lesen untersagt, die Prager Statuten erlaubten aber, daß ein Student vortrage, was ihm zu dem Behuf von einem Magister, der es vorher durchgesehen (praecorrecta), eingehändigt worden sei.

Das Lesen nannte man pronuntiare.[6] Die Statuten der Wiener Universität sagen: wir befehlen jedem Lesenden (pronuncianti), daß er getreu und

so die von Cöln (Bianco 447), Greifswald (Kosegarten 2, 232. 309), Basel (Vischer 153). Selbst in Sprachfehlern harmonieren die Verzeichnisse häufig; sie schreiben z. B. Loyca Elencorum, Arismetica, u. a. In den Statuten der Cölner medicinischen Falcutät findet sich: ypocratis; libri tegni galieni etc. (Bianco 491); in denen der Wiener medicinischen Facultät: incipiat (doctor) vel unum canonem in Tegni Galieni, vel unum Amphorismum de amphorismis Hypocratis. (Kink 2, 165). Die Wiener theologische Facultät schreibt: „Facultatis Theoloyce Parysiensis." Kink 2, 94.

1) Monum. univ. Prag. 1, 2, 560.

2) Algorismus oder algorithmus nach Mon. un. Prag. 1, 2, 550 aus dem Arabischen al und αριθμος zusammengesetzt. Nach dem Mémoire géographique sur l'Inde von Reinaud (1849) soll aber der Name Alg. einen arabischen Schriftsteller Al-Kharizmy bezeichnen, dessen ins Latein übersetzte Schriften das (indische) System der Numeration in den Occident ausbreitete, welches System nach dem Autor benannt worden sei. Auf Reinaud machte mich mein verehrter Freund und College Prof. Spiegel aufmerksam.

3) Diese Perspectiva (Optik) ist vom Jahre 1280.

4) Vgl. über Euklid und Sacro Bosco oder Busto Th. 1, 6. 7. 317. 326.

5) Für cyrometricalis soll chirometricalis gelesen werden, da gelehrt wird, die verschiedenen Kalenderzeiten an und mit den Fingern zu finden.

6) Monum. un. prag. 1, 1, 13 und Zeisl 146.

fehlerfrei, langsam und deutlich, mit Angabe der Paragraphen, der großen Buchstaben, Kommata und Punkte, wie es die Wissenschaft verlangt, so dictiere, daß es das Nachschreiben erleichtere, auch daß er nicht vorsätzlich verfälschend Unrichtiges mittheile.[1]

Diese Stelle wird durch eine andere in den Prager Statuten von 1367 klar. Die Magister, heißt es dort, hätten in Erwägung gezogen, daß sich die Lesenden (pronunciatores) viele Unordnungen, Entstellungen und Irrthümer zu Schulden kommen ließen, woraus den Studenten großer Schaden, der ganzen Facultät aber schweres Aergernis erwachsen könnte. — Jeder scolaris habe was ihm und wann es ihm beliebte gelesen. Dreist habe man uncorrecte und unbekannte, viele Irrthümer enthaltende Schriften dictiert (dabant ad pennam) und sie für Werke verehrter Meister ausgegeben, um mehr Nachschreiber anzulocken. — Darauf hin beschloß die Facultät: jeder Magister dürfe künftig über jedes von der Facultät unter die Lehrbücher aufgenommene Werk eigene Dictate entweder selbst oder durch einen anderen mittheilen, ebenso dürfe er die Schriften anderer selbst vortragen oder durch einen andern vortragen lassen, wofern diese Schriften nur von berühmten Magistern der Prager, Pariser oder Oxforder Universität verfaßt seien, und er dieselben vorher gewissenhaft durchgesehn, auch einen geschickten und tüchtigen Vorleser (pronunciator) angenommen habe.

Die Baccalarii, bestimmten sie weiter, sollten nicht über des Aristoteles und andere schwere Bücher eigene Dictate geben, wohl aber Dictate Pariser, Prager und Oxforder Meister, doch müßten sie solche Dictate erst von einem Magister prüfen lassen, ob dieselben wirklich von dem angegebenen Verfasser und correct seien.

Kein Student soll sich unterstehen, Vorlesungen zu halten, wofern er nicht durch einen Magister dazu bevollmächtigt sei.

Das Lehren bestand hiernach vorzüglich im Dictieren der bestimmten Lehrbücher und eigener oder fremder Bemerkungen zu denselben, — die Nachschriften vertraten die Stelle gedruckter Bücher.

Vor Beginn der Vorlesungen versammelten sich die Prager und Wiener Magister und vereinigten sich über die Bücher, welche jeder zu lesen übernahm,[2] indem er sich eins von den eingeführten Büchern auswählte (librum ordinarium), das er auch zu beendigen sich verpflichtete, falls auch zwei mit ihm concurrierten.[3]

1) Kink 2, 220: Praecipimus unicuique pronuncianti, quod fideliter et correcte, tractim et distincte, assignando paragraphos, capitales literas, virgulas et puncta, prout scientia requirit ad utilitatem reportancium, pronunciet, nec dolo nec fraude aliquod nephas in pronunciando committat.

2) Quilibet (magister) eligat sibi lecturam ordinariam. Monum. un. prag. 1, 1 13 sqq. Zeisl 134. Kink 2, 211.

3) Die lesenden Magister hießen magistri actu regentes, auch lectores; nach den Erfurter Statuten mußten sie drei Monate im Jahre lesen. Und in den Prager Statuten (Mo-

Daß man Oxforder Schriften in Prag vortragen konnte, hatte den größten Einfluß zunächst auf die dasige Universität, weiterhin auf die Kirchenreformation in Böhmen und Deutschland, denn auf diesem Wege wurden Wiclefs Lehren nach Prag verpflanzt und durch Huß weiter verbreitet.[1]

Zu den Vorlesungen gesellten sich häufige Disputationen, an welchen Lehrer und Studenten Theil nahmen. Regelmäßig disputierte man am Sonnabend. Sophismata und quaestiones lagen — nach Art der Thesen — der Disputation zu Grunde. Nach allem scheint der Inhalt, seine Wahrheit weniger in Betracht gekommen zu sein, desto mehr aber die Form, die dialektische Fechtkunst mit allen Finten der Trugschlüsse, die Kunst der Sophisten für und gegen denselben Satz zu disputieren. Diese Kunst ward vorzüglich bei der einmal in jedem Jahre zu haltenden Disputatio quodlibetica geübt, da ein Einziger — der Quodlibetarius — allen Magistern Rede stehen mußte über alle möglichen in das Gebiet der sieben freien Künste einschlagenden Themata.[2] —

Was die Grade betrifft, so ist der unterste in allen Facultäten der des Baccalaureus, ihm folgt der Licentiat, diesem der Magister. Wer in Wien Baccalaureus werden wollte, mußte zwei Jahre studiert und Vorlesungen über bestimmte Bücher gehört haben. Er wurde examiniert und war zugleich verpflichtet, zehn Disputationen zu halten. Bestand er im Examen und ward Baccalaureus, so konnte er sich nach Verlauf eines Jahres um die Licenz bewerben, welche ihm der Kanzler ebenfalls nach bestandenem Examen ertheilte. Es stand ihm nun frei, durch den förmlichen Promotionsact Magister zu werden, wenn er es nicht, um die Promotionskosten zu ersparen, vorzog, Licentiat zu bleiben.

Nach den Statuten der Ingolstädter Artistenfacultät hatte dieselbe, weil in ihr Differenzen entstanden waren zwischen den Studenten, die der via antiquorum d. i. der Realisten angehörten, und denen, die sich zur via modernorum, der Nominalisten hielten, für jede via einen besondern Decan und eigenes consilium.[3] Aehnlich waren die Kämpfe der Realisten und Nominalisten in Basel, welche etwa 30 Jahre dauerten. In Heidelberg herrschte der Nominalismus, schon der erste Rector Marsilius von Inghen war Nominalist. In Tübingen trat der Gegensatz der Realisten und Nominalisten erst zur Zeit der Reformation zurück, Gabriel Biel war hier der letzte Vertreter der hinsterbenden Scholastik".[4]

num. un. prag. 1, 1, 81) heißt es: nullus dicatur actu regens, nisi qui legat ordinarium (librum) suum, dummodo poterit habere audientes. Wer fünf Jahre Magister, zwei Jahre actu regens gewesen, gehörte in Prag zum Concil der Facultät, welche in der „Stuba facultatis" ihre Sitzungen hatte. Vgl. Kink 2, 210.

1) Palacky Gesch. von Böhmen 2, 2, 189.

2) Kink 1, 75. Dazu dessen Anmerkung 87: „Buläus findet in dieser seit Albertus Magnus eingeführten Sitte der questiones quodlibeticae schon die Depravation der Dialektik: quia in utramque partem probabiliter disputabatur, ita dubius et anceps vacillabat animus, ut, quid tenendum, quid reprobandum esset, non facile agnosceret".

3) Mederer 4, 70.

4) Klüpfel 30.

Vorlesungen, Disputationen, Examina, ja die Alltagssprache der scolares waren latein. In den Ingolstadter Statuten heißt es:[1] „(Magister regens bursam) ad frequentem latinitatem vocali exhortatione exhibitioneque exemplaris proprii inducat, constituat quoque, qui volgarisantes assignet, a quibus penam irremissibiliter accipiat“.[2] An einer anderen Stelle wird gesagt: „Item ut disciouli in exercitiis academicis melius per latini loquendi habitum exprimere valeant et effari, statuit Facultas, quod nullum Facultatis suppositum in communitatibus bursarum aut in aliis locis Burse Theutonicum loqui audeat. — Quilibet a Conventore auditus loqui alamannice unum solvat cruciferum“.

Dies Citat selbst charakterisirt die Latinität der damaligen Universitäten, welche in den Epistolis obscurorum virorum verspottet wird. Von classischen Studien war nicht die Rede.

2. Die theologische Facultät.

Die theologische Facultät der Universität Wien erklärt im Eingang ihrer Statuten von 1389, daß die Pariser Facultät ihr Vorbild sei. Im ersten Titel dieser Statuten bestimmt sie: es solle alljährlich am Tage Johannes des Evangelisten eine andächtige Predigt über diesen tiefsinnigen Theologen[3] gehalten und die heilige Schrift und Reinigung der Gewissen den Theologen empfohlen werden. Der Predigende solle einen Text wählen, der einen vollständigen und passenden Sinn habe, nicht ein an sich unverständliches Wort, das er willkürlich auslege.[4]

Der zweite Theil jener Statuten handelt ernst und würdig von den Sitten der Theologen. Er lautet: „Da Kenntnis und Wissenschaft der heiligen Schrift, welche durch Studium und Uebung in der theologischen Facultät erlangt wird, Regel der Sitten sein und zur wahren Ehrbarkeit bilden soll, so achten wir es für sehr häßlich und höchst ungeziemend, wenn die Theologie Studierenden nicht vor allen übrigen durch Tugenden geziert sind. Das geistige Auge muß sehr rein von Sünden sein, soll es die hohen Gegenstände der Theologie schauen. Diese lehrt selbst: Nur die, welche reines Herzens sind, würden Gott schauen, und die Weisheit komme nicht in eine boshafte Seele und wohne nicht in einem Leibe, der den Sünden unterworfen. Darum müssen Studierende durch ihr ganzes Leben beweisen, daß sie wahrhaft und wesentlich der theologischen Facultät angehören, ein religiöses Leben muß Ausdruck ihrer geistlichen Wissenschaft sein. Es sollen daher die Theologen schändende Laster ablegen, ernst und bescheiden im

1) Mederer 4, 78. 98.

2) Man gab dem, welcher den Auftrag hatte, die volgarisantes anzuzeigen, den Spitznamen Lupus. Vischer 152.

3) . . . de illo altissimae speculationis Theologo. Kink 2, 95.

4) Zeisl 8—10. Kink 2, 97.

Reden, anständig, ehrbar gekleidet, religiös, nicht Säufer, Hurer, Zänker sein, schlechte Gesellschaften vermeiden, sich vor verdächtigen Orten hüten und nicht eiteln Schauspielen nachlaufen; ja es sollen die theologischen Schulen nicht bloß Schulen der Wissenschaften sein, sondern mehr noch Schulen der Tugenden und löblichen Sitten."

Wenn in der Artistenfacultät über dreißig Lehrgegenstände aufgeführt werden, so nennen die Statuten der Theologen nur zwei: die Bibel und die vier Bücher Sententiarum des Petrus Lombardus, welche als die erste dogmatische Autorität galten. Die Baccalarii, welche über die Bibel lasen, hießen Baccalarii Biblici oder Cursores — „legendo cursus suos seu Bibliam". Sie sollten gründlich den Text auslegen und beachtenswerthe Glossen erklären, so wie dies in den cursorischen Pariser Vorlesungen geschehe.

Wer zum Cursor promoviert sein wollte, mußte sechs Jahre Theologie studiert haben und wenn nicht Magister in Artibus, doch geübt im Opponieren und Antworten sein. Die Quaestiones, über welche man in der theologischen Facultät disputierte, sollten verständig, ernst, nützlich (rationabiles et seriose utiles) sein, sich auf praktische oder speculative Gegenstände beziehen, und klar, kurz und anständig abgefaßt sein. —

Hatte der Cursor den biblischen Cursus beendet, so promovierte er zum Sententiarius und las nun ein oder zwei Jahre über des Petrus Lombardus vier Bücher Sententiarum. Wenn er in seiner Vorlesung an das dritte Buch gekommen, so galt er für einen Baccalarius formatus. Hatte er das vierte Buch zu Ende gebracht, so mußte er noch drei Jahre auf der Universität sich im Disputieren und Predigen üben, auch Disputationen beiwohnen, bis er sich um den Grad eines Licentiaten oder Magister bewerben konnte.

Die Cursores und Sententiarii sollten nicht philosophische Materien vorbringen, welche keinen Bezug auf die Theologie hätten, wohl aber gehörigen Orts durch Logik und andere Artes theologische Schwierigkeiten zu heben suchen.

Hatte der Sententiarius das Examen zur Licenz bestanden, so ertheilte ihm der Kanzler dieselbe und sagte:[1] Ego auctoritate Dei omnipotentis et Apostolorum Petri et Pauli et apostolicae sedis, qua fungor in hac parte, do tibi licentiam in theologica facultate legendi, regendi, disputandi et praedicandi, atque alios omnes actus Magistrales in eadem facultate exercendi hic et ubique terrarum in nomine Patris, et Filii et Spiritus sancti. Amen!

Einige Tage nachdem dieß geschehen, disputierte der neue Licentiat; am Tage nach der Disputation setzte ihm der Kanzler in der Aula das Birretum auf, als Zeichen der Magisterwürde, und sagte: Beginnt nun euer Lehren im Namen des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes. Amen — worauf der neue Doctor (novellus doctor) mit einer Empfehlung der heiligen Schrift begann.

1) Zeisl 37. Kink 12, 123.

3. Facultas juris canonici et civilis.[1]

Die Wiener Statuten dieser Facultät bestimmen, daß vor Beginn der Vorlesungen eine feierliche Messe gehalten und Sonn- und Festtage gewissenhaft gefeiert werden sollen.

Sehr ernst handelt der zweite Titel von den Sitten der juristischen Baccalarien und Studenten. Sie sollen sich gesetzt betragen, in den Vorlesungen sich friedlich verhalten, nicht schreien, heulen, unanständig zischen und lachen, Fremde und Neuangekommene nicht anschreien. An andern Orten sollen sie sich in Worten, Gebehrden und Kleidung als Schüler der Moral (moralis scientiae didascalos) zeigen, böse Gesellschaften, besonders infamer Menschen, Streitsüchtiger und Spieler, meiden, öffentliche Tänze nicht ansehen noch anführen, nicht Waffen tragen noch sich nachtragen lassen, auch keine Schmähschriften schreiben.

Die Doctoren sollen gewissenhaft lesen, die glossas ordinarias ja nicht auslassen, sondern klar, wissenschaftlich und faßlich (expedite) für Neulinge wie für weiter Geförderte auslegen und überall darauf bedacht sein, ihren Zuhörern zu nutzen. Ihre Vorlesungen sollen sie ausarbeiten, nicht zu sehr abkürzen, den Studenten, welche sie über Zweifelhaftes befragen, sollen sie gern, besonders nach geendeter Lection, antworten. Auch wird den Doctoren, besonders solchen, die des Morgens lesen, untersagt, durch Anschlagzettel an den Auditorien bekannt zu machen, sie würden aussetzen, so etwas sei bei keiner juristischen Facultät in Gebrauch.

Ferner sind die Lehrer verbunden, über ihre Zuhörer gewissenhaft Zeugnis zu geben.

Die Doctoren des Civilrechts sollen mit denen des canonischen Eine Facultät bilden, auch bei den Prüfungen. Nicht Baccalarii und Studenten, sondern nur der Facultät einverleibte Doctoren und Licentiaten bilden diese Facultät im (engern Sinne), nur sie können Decane werden.[2]

Der Decan soll während seines Amtes einmal die Bursen und die Häuser der juristischen Studenten gewissenhaft besuchen (visitare).

Ein Student, der zwei Jahre Civil-, zwei Jahre canonisches Recht gehört, kann zum Baccalarius promoviert werden. Wer sich um die Licenz bewirbt, muß sieben Jahre studirt haben und vorher Baccalarius gewesen sein.

Doch diese Jahre genügen nicht zur Promotion ohne wissenschaftlichen Ausweis, und Wissenschaft genügt nicht ohne guten Ruf und löbl. Sitten.

„Da unsere Facultät, heißt es weiter, vor allen übrigen verpflichtet ist, das Sacrament der Ehe zu vertreten (favere) und jeden unerlaubten Concubitus zu verwerfen, als gegen welche beide Rechte vielfach sich aussprechen, da ferner

1) Kink 2, 127.

2) . . . regant atque faciant facultatem Juris — duntaxatque censeantur nomine acultatis, et apud eos maneat officium decani. Zeisl 52.

das Doctorat eine Würde ist, so setzen wir — wie alle übrigen Facultäten fest, daß kein illegitim Erzeugter, kein Hurkind Doctor oder Licentiat werden dürfe".

Der Baccalarius muß sich im Examen und durch Disputation ausgewiesen haben, ebenso der Licentiat, bei dessen Examen der Kanzler oder ein Vertreter desselben zugegen sein soll.

Bei Ertheilung der Doctorwürde erhält der Doctorand den Doctorhut (birretum), den Doctorring, das verschlossene und offene Buch, den Magister-Kuß und Segen; darauf liest und disputiert er. Doctori ipsum praesentanti d. i. dem Präses bei der Disputation soll der Doctorand 14 Ellen Tuch, die Elle zu 2 Gulden geben, dem Pedell 6 Ellen, die Elle zu einem Gulden, jedem Doctor regens auch Wein und Confect (confectiones).

4. Die medicinische Facultät.[1]

Die Medicin, sagen die Wiener Statuten, sei eine wahrhaft rationelle Wissenschaft, sowohl hinsichtlich ihrer Theorie als ihrer Praxis. Ihr fügen sich und gehorchen auch die Mächtigen, der Papst, Bischöfe und Prälaten. Ein schwächlicher, unnützer Pastor schade der Kirche wie sehr; Herzöge, Grafen, Soldaten und das gemeine Volk, welche den Staat schützen sollen, seien ja, wenn ihnen die Gesundheit fehle, ganz unbrauchbar. Es ist bekannt, heißt es weiter, und darauf legen wir das meiste Gewicht, daß die Medicin für den Menschen schon sorgt, wenn er noch im Mutterleibe, und von seiner Geburt an, das ganze Leben hindurch bis an sein Ende, sowohl erhaltend als heilend[2] sorgt.

Wer zum Baccalarius promoviert sein wollte, mußte gehört haben:[3] Joannici artem, primum seu quartum canonis Avicennae et aliquem librum in Practica, ut nonum Rasis Almansoris. Ist er magister in artibus, so sollte er wenigstens zwei Jahre Vorlesungen in der medicinischen Facultät besucht haben — drei Jahre aber, wenn er bloßer Student (simplex scolaris) war. Zwei und zwanzig Jahre mußte er alt, ehelicher Sohn und nicht leiblich entstellt sein. Sollten sich Fürsten, oder wer es sonst sei, für Promotion Unwürdiger verwenden, so soll man ihnen die Statuten entgegenhalten, welche man beschworen.[4]

Wer sich zur Licenz meldet, soll, wenn er einen Artistengrad hat, fünf Jahre, ist er nicht graduirt, sechs Jahre medicinische Vorlesungen gehört haben. Wird er in Bezug auf Wissen und Sitten tüchtig befunden, ohne canonischen Fehler,

1) Zeisl 73. Kink 2, 156.

2) Zeisl 74. Kink 2, 157. . . utroque regimine, conservativo videlicet ac similiter curativo.

3) Zeisl 76.

4) Ib. 79. Kink 2, 162. Si forte quandoque petitiones principum vel quorumcunque, pro non dignorum promotione fuerint porrectae, allegationes fiant statutorum et juramentorum praestitorum de eisdem observandis.

ist sein Gesicht nicht gar zu weibisch (non nimis muliebris in facie), so kann er schon im 26sten Jahre promoviert werden, der Strenge nach erst im 28sten. Beim Examen werden die Aphorismen des Hippokrates und Galenus zu Grunde gelegt.

Die Promotion des Licentiaten zum Doctor sollte in der Stephanskirche geschehen, wo der neue Doctor eine Rede zu Ehren der Medicin halten mußte und darauf eine Vorlesung über irgend eine Stelle aus Avicenna oder Hippokrates und Galenus.

Promotionen in den Kirchen werden noch in viel späterer Zeit erwähnt. So promovierte Rehfeld 1634 im Dom zu Erfurt. Meifarth predigte zuerst über Sirach 38, 1—9., dann trat die göttliche Providenz auf, befahl dem Decan den Katheder zu besteigen. Dieser hielt als Promotor eine Rede de Tabaco, nach welcher die Providenz die Promotion befahl und der Promotus am Altar eingesegnet ward.[1]

Der Baccalarius der Medicin schwur in Erfurt: se omnia, ad quae juramentum Hippocratis Coi quemlibet Medicum adstringit observaturum. Dieser Eid beginnt: Per Appollinem Medicum et Aesculapium etc., Hygeiamque et Panaceiam et Deos Deasque omnes jurejurando affirmo, in testimonium eos citans, me jusjurandum hoc plene observaturum.[2]

c. Sitten und Disciplin.

Ehe ich von diesen handle, achte ich es für nöthig, einige allgemeine Bemerkungen vorauszuschicken.

Robert von Mohl gab 1840 „Geschichtliche Nachweisungen über die Sitten und das Betragen der Tübinger Studierenden während des 16. Jahrhunderts" heraus. Er entnahm die betreffenden Thatsachen aus den Archiven der Universität, in denen sich, wie er sagt, viele Urkunden über Leben und Sitten der Studenten fänden. „Allein", fährt er fort, „es bleibt doch manche kennenswürdige Seite ganz unbeleuchtet von ihnen, wie denn namentlich gerade die lobenswertheren Eigenschaften, die stillen Tugenden des Fleißes und des wissenschaftlichen Strebens zu keiner Aufzeichnung Anlaß geben, während Fehler und Excesse amtliche Handlungen und deren Verewigung hervorrufen."

Was Mohl hier so wahr von den in den Acten der Universitätsarchive aufgezeichneten Thatsachen sagt, das gilt ebenso von den meisten gedruckten Geschichten der Universitäten. Ueberall macht sich in ihnen das Böse breit, Excesse gegen die Disciplin, Aufläufe wüster Studenten, Schlägereien unter sich und mit

1) Motschmann 2, 316.
2) Motschmann 2, 34.

Bürgern, selbst Mordthaten, arge Unsittlichkeiten — dergleichen wird oft weitläufig erzählt. Und über alle solche rumorende, widerliche und beklagenswerthe Greuel kann es dem Leser entgehen, daß auf denselben Universitäten in derselben Zeit da diese Greuel vorkamen, so oft in aller Stille und unbekannt Jünglinge studierten, welche später als Männer die Freude und Zierde ihres Vaterlandes waren.

Das Böse soll nicht verschwiegen werden. Wer nur immer den Menschen, wer besonders die Jugend kennt, der würde einem Geschichtsschreiber gar nicht Glauben schenken, welcher alles beschönigte und engelrein fände.

Andrerseits versündigt sich aber auch der Historiker an den Universitäten, wenn er alles Böse so hervorhebt, daß man glauben sollte, es habe ganz allein die Herrschaft geführt, wenn seine Universitätsgeschichte zur scandalösen Chronik der schlechten Streiche und der Gemeinheiten gemeiner Studenten und Professoren wird. Die Sünden, auch die der Lehrer, sollen gewiß nicht verschwiegen, wohl aber mit heiligem Ernst als warnendes Beispiel hingestellt werden, nie jedoch darf die Erzählung an herzloses Geklätsch erinnern, wie man es leider über gegenwärtige Tagesgeschichten zu hören bekommt.

Zu keiner Zeit und bei keinem Volk waren die Universitäten makellos — keine menschliche Corporation ist ohne Tadel; sie sind alle abgewichen, das Wort gilt für alle Zeiten und Länder. Und da die menschliche Sündhaftigkeit sich wesentlich gleich bleibt, so bleiben es im Wesentlichen auch die Sünden. Was Augustin vor mehr als 1400 Jahren auf den Universitäten von Karthago und Rom erlebte, dasselbe läßt sich bis auf unsere Zeiten hinab nachweisen. Selbst jene Eversores,[1] von denen er spricht, abscheuliche Studenten, deren teuflische Freude es war, Neuangekommene zu verführen, sie fehlen bis auf den heutigen Tag nicht. Aber auf derselben Universität Karthago lebte ja zugleich mit ihnen Augustin, welcher später durch Gottes Gnade der größte, sittlich strengste Kirchenvater wurde. Wie entsetzlich war in späterer Zeit im 13. Jahrhundert der sittliche Zustand der Universität Paris. Eine päpstliche Bulle von 1276 sprach die Excommunication über dortige Studenten aus, welche Feste durch Schmäuse, Trinkgelage und öffentliche Tänze feierten, ja „in den Kirchen, wo sie Gottesdienst halten sollten, und auf den Altären sich nicht scheuten mit Würfeln zu spielen."

Welche Greuel erzählt nicht Jacob von Vitry von der Pariser Universität; Er sagt: Meretrices publicae ubique per vicos et plateas civitatis passim ad lupanaria sua clericos transeuntes quasi per violentiam pertrahebant. Quod si forte ingredi recusarent, confestim eos Sodomitas post ipsos conclamantes dicebant. In una et eadem domo scholae erant superius, prostibula inferius. Ex una parte meretrices inter se et cum cenonibus

1) Aug. Confessiones 3, 3.

(cerdonibus?) litigabant, ex alia parte disputantes et contentiose agentes clerici proclamabant. — Jacob von Vitry, welcher diese Greuel erzählt, lebte im 13. Jahrhundert, sie stimmen nur zu wohl mit den in obiger Excommunicationsbulle desselben Jahrhunderts geschilderten. Und in eben demselben Jahrhundert lebten die größten Scholastiker, Albertus Magnus, Thomas von Aquin, Bonaventura als Schüler und Lehrer auf der Universität Paris. — So ließe es sich nachweisen, daß seit den frühesten Zeite bis auf den heutigen Tag Gute und Böse gleichzeitig auf den Universitäten sich zusammenfanden.[1] Damit soll jedoch nicht geleugnet werden, daß Gutes in der einen Zeit, Böses in der andern mehr hervorgetreten sei.

Will man das auf einer bestimmten Universität zu einer bestimmten Zeit waltende Böse kennen lernen, so braucht man nur die Stellen in ihren Statuten zu lesen, welche die Sitten der Studenten und Professoren betreffen; was sie Böses im Einzelnen anführen, das ist fast gewiß schon auf der Universität vorgekommen.

Ich verweise auf das oben aus den Statuten der vier Wiener Facultäten Angeführte. Wenn dort die Theologen gewarnt werden, nicht Säufer und Hurer zu sein, sich vor verdächtigen Orten zu hüten ꝛc., wenn den Rechtsstudenten gesagt wird: sie sollten sich in den Vorlesungen friedlich verhalten, nicht darin schreien, heulen, zischen, sie sollten die böse Gesellschaft infamer Menschen, Streitsüchtiger, Spieler ꝛc. vermeiden, und was sonst noch aus jenen Statuten wiederholt werden könnte, so darf man gewiß annehmen, daß die, welche jene Statuten entwarfen, durch die schlimmsten Erfahrungen bestimmt wurden, jene Warnungen auszusprechen. Oft findet man die thatsächlichsten Belege zu solchen Warnungen in der Geschichte der Universitäten.

Dieß gilt ebenso von dem, was in den Statuten gegen die Lehrer gesagt wird. Hätten z. B. nicht Prager Magister das für bestimmte Vorlesungen festgesetzte Honorar herabgesetzt, um dadurch Zuhörer anzulocken, so würden die Statuten dieß nicht verboten haben.

Es mögen hier noch einige Verbote jener Wiener Statuten stehen.[2] Die Studenten, heißt es, sollen nicht mehr Zeit auf Schenken, Fechten und Guitarrenspiel (quinternae) wenden, als auf Physik, Logik und Fachcollegien, — sie sollen nicht öffentlich auf der Straße Tänze aufführen. Streitsüchtige, Ueppige, Säufer, solche, die sich Nachts musicierend herumtreiben oder sonst müßig den

1) Das ärgste Leben auf deutschen Universitäten fällt, wie wir sehen werden, in die Zeit des herrschenden Pennalismus, ungefähr zwischen 1610 und 1661, und in dieselbe Zeit fallen die Studentenjahre der trefflichsten Männer; so von Simon Dach (geb. 1605), Paul Fleming (geb. 1609), Johann Franck (geb. 1618), Paul Gerhardt (geb. 1606), Otto von Guerike (geb. 1602), Martin Opitz (geb. 1597) und vieler anderer.

2) Schlikenrieder 122 sqq. Kink 2, 76. Vgl. die ingolstädter Bursenstatuten, wo es heißt: **statuit quod facultatis supposita non magis taberne vacent, dimicature, quinterne aut lutine (Laute?) quam philosophie.** Mederer 4, 97

Huren nachgehen, Diebe, die welche die Bürger beleidigen, Würfelspieler sollen, wenn sie gehörig vorher gewarnt sind und nicht ablassen, außer den nach gemeinem Recht für dergleichen festgesetzten Strafen, der akademischen Privilegien verlustig sein und exmatriculiert werden. Besonders trifft dieß solche, welche Thüren aufbrechen. — Die Magister der verschiedenen Facultäten sollen unter einander Frieden halten, Beane nicht übel behandelt, bei Disputationen keine Schmähreden und unschickliche Gesten geduldet werden.

Wahrhaft erbaulich ist der heilige Ernst, mit welchem sich nicht bloß die Statuten der einzelnen Facultäten, sondern auch die allgemeinen Statuten der Wiener Universität, über Religiosität und Sittlichkeit der Studenten aussprechen. Sünden, heißt es, verdunkeln das geistige Auge, so daß es die feinere Wahrheit nicht unterscheiden kann. Leistet der Mensch in diesem Zustande irgendwie doch Großes in den Wissenschaften, so werden diese ihm zu Waffen gräulicher Ungerechtigkeit, nicht Hilfen auf dem Wege zur Tugend. Wo Schulen der Wissenschaft sind, da muß auch strenge Zucht herrschen. Der heiligen Kirche kann das Studium nie Gewinn bringen, wenn bei demselben mehr Menschen durch Laster verderbt als durch die Lehren erleuchtet werden, da das Verderben einer einzigen Seele ein so großes Uebel ist, daß es durch die wissenschaftliche Aufklärung unzähliger anderer nicht aufgewogen wird. Besser es bleiben die Jünglinge zu Hause unwissend aber rein und unschuldig, als daß sie Schulen besuchen, wo sie durch Sünden verderben.[1]

Es lag nun ernsten gewissenhaften Männern zu allen Zeiten daran, daß die Jugend auf den Universitäten sittlich lebe und vor Verführung bewahrt würde. Man griff deshalb zu den verschiedensten Mitteln, meist aber ohne Erfolg.

Auf den ältern deutschen Universitäten wurden wie in Paris Bursen gestiftet,[2] Anstalten wo eine Anzahl Studierender unter strenger Aufsicht eines Rector bursae zusammenleben und von ihm beim Studieren Beistand erhalten sollten. Eine Menge von Thatsachen bezeugt aber, daß die Studenten in diesen Bursen nichts weniger als ein sittliches Leben führten — und ebenso viele ihrer Rectoren. — Diese suchten Neuankommende in ihre Bursen zu locken. Um sich bei ihnen beliebt zu machen, ignorierten sie ihre bösen Streiche, beseitigten alle strenge Zucht und führten selbst gemeinschaftlich mit ihnen ein wüstes Leben — alles um des Gewinnes willen, den sie von den Bursariis (Burschen) zogen. Jeder Erfurter Rector bursae schwur: Ego promitto quod meis bursalibus volo fideliter in moribus ac doctrina praeesse.[3] Und dieselben Rectoren trieben im Großen Handel mit Naumburger Bier, verkauften es wie Schenk-

1) Schlikenrieder 121. Kink 2, 75.

2) Siehe Beilage 12: Bursen.

3) . . . et ipsos ad latinisandum inducere. Motschmann 1, 646. Der Eid ist aus den Statuten entnommen, welche schon vor 1469 galten.

wirte (quasi tabernarii) an alle und jede, vernachlässigten ihr Lehramt, wurden auf solche Weise reich, während ihre Studenten herunter kamen und so verarmten, daß sie ihre angefangenen Studien aufgeben und nach Hause zurückkehren mußten.[1]

Wir werden sehen, auf welche Weise man späterhin, bald freundlicher, bald strenger, die Studenten zu einem sittlichen Leben und fleißigem Arbeiten nöthigen wollte. —

4.

Die Scholastik geht zu Ende. Der Humanismus tritt auf.

Als die ersten deutschen Universitäten gestiftet wurden, da war die Zeit der großen tiefsinnigen Scholastiker längst vorüber. Anselmus, Albert der Große, Thomas von Aquin, Bonaventura, Roger Baco gehörten dem 11., 12. und 13. Jahrhundert an, die älteste Universität Prag dem 14. —

Unter den Universitäten des 14. und 15. Jahrhunderts herrschte, wie wir sahen, die auffallendste Uniformität. Eine Sprache: Latein herrschte auf allen, die Muttersprache mußte verstummen, die vulgarisantes wurden bestraft. Ein und dieselbe Kirchenlehre herrschte und Ein und dieselbe Methode des Studiums der Theologie. Die Päpste waren die Patrone aller Universitäten, jede mußte sich durch eine päpstliche Stiftungsbulle ausweisen, wollte sie in allen Ländern der Christenheit anerkannt sein.

Auch bei den juristischen, medicinischen und philosophischen Facultäten aller Universitäten fanden wir die größte Uebereinstimmung, sowohl hinsichtlich der Lehrobjecte, als der Methode sie zu lehren. —

Dieselbe Gleichförmigkeit fanden wir hinsichtlich der Abstufungen der Lernenden und Lehrenden, der Scolares, Baccalarii, Licentiati, Magistri, Doctores — ebenso der äußern Einrichtungen: des Regiments, der Disciplin, des Finanziellen.

Besonders charakteristisch war es, daß Dialektik nicht bloß in der philosophischen, sondern in allen Facultäten aller Universitäten so übermäßig herrschte, daß überall das Interesse an dem wesentlichen Inhalt, der wesentlichen Wahr-

1) . . . doctrinam scolasticam postergantes . . . et tali modo locupletati pecuniis et eorum scolares extenuati et depaupertati exstiterunt, quod incepta studia relinquere et ad propria remeare sunt compulsi. Ebend. 651. Die Ingolstädter Statuta bursalia (Mederer 4, 96) bestimmen: Conventores (Vorsteher) teneantur expellere a bursa publicos lusores et meretricarios sub pena amissionis regentiae. So etwas mußte unter Androhung von Strafe befohlen werden!

heit und der wesentlichen Fortbildung der wissenschaftlichen Disciplinen, die man lehrte, in den Hintergrund trat, und man sich mit einer bloß formellen dialektischen Wahrheit völlig begnügte. Es war den späteren Artisten meist nur eine Virtuosität in dialektischen Fechterkünsten geblieben, ein leidiges eitles Streben, in rein formellen Kämpfen obzusiegen. Kein Wunder, daß solches Unwesen bald von mehr als einer Seite her bekämpft wurde, und in dieser wissenschaftlichen Wüste eine Sehnsucht nach lebendigen Quellen und lebensfrischem Grün erwachte.

Im ersten Theile dieses Werks habe ich versucht, den Kampf der alten absterbenden scholastischen Bildung mit der jungen aufsprossenden klassischen zu schildern, den Kampf der Artisten mit den Poeten, wie man damals die zwei einander feindlichen Heerlager bezeichnete. Wir sahen, daß Cöln die Hauptfeste der Vertheidiger des Alten war, die meisten Kämpfer für das Neue dagegen, freiwillig oder gezwungen, in Deutschland herumgezogen, und bald hier bald dort die neuen Lehren auf Universitäten und Gymnasien mittheilten.

Gegen das Ende des 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts fand das Neue eine Heimath auf den Universitäten Tübingen und Heidelberg. Agricola, Reuchlin, der junge Melanchthon und andere traten hier auf. In diese Periode des Wiederauflebens der Classiker fällt es, daß in Wien die großen Restauratoren der Astronomie: Georg Peuerbach (1454—60) den Virgil, Horaz und Juvenal, sein Schüler Regiomontanus (1461) die Bucolica interpretierte. Andre lasen dort über Cicero, Sallust, Terenz und Seneca; Conrad Celtes von Kaiser Maximilian berufen lehrte einige Zeit in Wien. — Auf allen Universitäten regte sich der Humanismus — ganz besonders auch in Erfurt.[1] Studium der Classiker, Verfertigen lateinischer Verse, und Bekämpfung der Scholastik gieng hier in Hand in Hand. Vor allen zeichnete sich Eobanus Hessus durch die Unzahl seiner lateinischen Gedichte aus; das größte Aufsehen erregten aber des Crotus Rubianus Epistolae obscurorum virorum, in denen sich der tiefste Widerwille gegen die Häßlichkeit der Scholastik und des Mönchslebens Luft macht und gegen die Kölner, welche den edlen Reuchlin mit giftigem Haß verfolgten.

Unvermerkt gerieth man aber durch dieß Einmischen in den Streit Reuchlins auf ein ganz anderes Gebiet, auf das religiöse, reformatorische.

Zu denen, die in jener bewegten Zeit in Erfurt studierten, gehörte Luther. Hier ward er im Jahre 1502 immatriculiert, von hier 1508 nach Wittenberg berufen, und hier ward er 1521 auf seiner Reise nach Worms mit dem größten Enthusiasmus empfangen. Bald nach diesem Empfange trat aber in Erfurt eine religiöse Krisis ein, in welcher sich die dortigen Humanisten von einander trennten, da die einen der Reformation beitraten, die andern sich meist dem

1) Vgl. das lehrreiche Buch von Kampschulte: „Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnisse zu dem Humanismus und der Reformation.“

neutralen Erasmus anschlossen. Unter den Erstern waren jene in der Reformationszeit so bedeutend heraustretende Männer: Spalatin, Justus Jonas, Camerarius, Draconites, auch Eobanus Hessus u. a.

5.

Die Universität Wittenberg.

Es schlossen sich durch große reformatorische Bewegungen die letzten Jahre des 15. Jahrhunderts an die ersten an, in denen Huß mächtig wirkte. Diese Bewegungen, welche so mit dem Studium der heiligen Schrift und der Classiker innig verbunden waren, fanden auf der, im Jahre 1502 gestifteten kleinen weltberühmten Universität Wittenberg einen Vereinigungspunkt.[1]

Vergleichen wir diese mit den frühern Universitäten, so finden wir, daß sie weder durch die Art, wie sie gestiftet ward, noch durch ihre ersten Statuten sich von jenen — von den Universitäten Prag, Wien 2c. unterschied. Durch Kurfürst Friedrich gegründet, erhielt sie vom Kaiser und Papst Privilegien. Ihre ersten Statuten sind vom Jahre 1508. In diesen ward sie Gott und Maria der Mutter Gottes geweiht, Sanct Paulus zum Patron der theologischen Facultät bestimmt, Ivo zum Patron der juristischen,[2] Cosmas und Damian der medicinischen, die heilige Katharina zur Patronin der philosophischen. Den heiligen Augustinus hatte man zum Patron der ganzen Universität erwählt.

Und in demselben Jahre 1508, da diese Statuten erschienen, trat der Augustiner Luther in Wittenberg das Amt als Professor der Ethik und Dialektik an, ward hier 1512 Doctor der Theologie, publicierte hier 1517 seine Thesen und erhielt 1518 den Melanchthon zum Mitarbeiter am großen Werke der Reformation, welche sich vorzüglich auf die Lehre des Patrons der theologischen Facultät, des heiligen Paulus, von der Rechtfertigung durch den Glauben gründete.

Durch die mächtigen reformatorischen Bewegungen unterscheidet sich nun Wittenberg wesentlich von allen frühern Universitäten, aber zugleich durch neu hinzukommende Lehrobjekte und den neuen Geist und die neue Weise, wie gelehrt wurde.

1) Vgl. Gesch. d. Pädag. 1, 127—213. 316—330, die Charkateristiken von Luther, Melanchthon und der Universität Wittenberg. Das Folgende soll vorzüglich das Verhältnis dieser Universität zu den frühern deutschen Universitäten klar zu machen suchen.

2) Grohmann 1, 108. Ivo war auch Patron der juristischen Facultäten in Wien und Erfurt. Im 11. Jahrhundert Bischof von Chartres diente er den Armen als ein patronus pauperum ohne Entgelt. Motschmann 1, 147. Die heilige Katharina war auch Patronin der philosophischen Facultäten in Wien und Ingolstadt.

Freilich las man auf den alten Universitäten über die Bibel, aber es thaten dieß die Anfänger im Lehramt — die Baccalaurei biblici —, während in Wittenberg zwei Doctores über das alte Testament, zwei über das neue lesen sollten, und zwar über den Grundtext.[1] An die Stelle der mittelalterlichen Dogmatik, der Sentenzen des Petrus Lombardus, traten die im reformatorischen Geiste abgefaßten Loci Melanchthons.

Vergleichen wir die mitgetheilten Vorlesungen der alten artistischen Facultäten mit den Wittenbergischen Lectionen, so finden sich in letztern zwar auch die sieben artes mit Ausnahme der Musik, aber nur in der Astronomie und Geometrie werden die früheren Lehrbücher zu Grunde gelegt. Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als spiele die Dialektik in vieler Hinsicht noch dieselbe Rolle wie auf den ältern Universitäten; sieht man aber näher hin, so sind an die Stelle der früher gebrauchten sehr entstellten Werke des Aristoteles griechische Originale getreten. So heißt es in den Wittenberger Statuten: Enarrabit Ethicus *graeca* Aristotelis[2] Ethica ad verbum, ebenso Physicus enarret Aristotelis Physica. Legte man aber nicht die Originale zu Grunde, so traten Melanchthons Lehrbücher der Dialektik, Physik und Ethik an die Stelle, welche aus dem genauesten Studium des Aristoteles hervorgegangen waren. Ebenso war Melanchthons Rhetorik Lehrbuch, in welchem er sich vorzüglich an Cicero und Quintilian anschloß; es sollte, wie er sagt, eine elementare Anleitung zum Verstehen der Schriften jener beiden sein, die im Mittelalter so gut wie verschollen waren. Daß die Rhetorik früher im Verhältnis zur Dialektik eine ganz untergeordnete Rolle spielte und erst durch Cicero und Quintilian, wie überhaupt durch das Studium der Classiker in eine höhere Stellung kam, das ergab sich uns schon daraus, daß in Wittenberg Declamationen einen Sonnabend um den andern mit Disputationen abwechselten, während früher jeden Sonnabend nur disputiert wurde.

Was die Grammatik betrifft, so war hinsichtlich ihrer die größte Umwandlung vorgegangen. Es ist im ersten Theile dieses Werks berichtet worden,[3] daß besonders Schüler des Hegius, wie Busch, Murmellius, Cäsarius u. a. aufs schärfste gegen die bisherigen grammatischen Lehrbücher, vornämlich gegen das Doctrinale Alexanders auftraten, und deshalb von den Anhängern der alten Scholastik, besonders von den Kölnern mehr als einmal fortgejagt wurden. Die Epistolae obscurorum virorum waren, wie wir sahen, eine ausgezeichnete Spottschrift auf das gemeine Leben und den einem solchen Leben entsprechenden barbarischen Styl jener Scholastiker.

Aus dem Studium der Classiker und zu Förderung desselben gieng nun die

1) Ueber den großen Einfluß Reuchlins auf die alttestamentliche Exegese, des Erasmus auf die neutestamentliche vgl. Th. 1, 115 flg. 95 flg.

2) Corpus Reformat. 10, 1010.

3) Gesch. d. Pädag 1, 88 ff.

lateinische Grammatik Melanchthons hervor und verdrängte die frühern grammatischen Lehrbücher.

Vorlesungen über lateinische und griechische Classiker fehlten auf den frühern Universitäten gänzlich, während sie in Wittenberg eine sehr große Rolle spielten. Durch das Studium der lateinischen Classiker, die neue lateinische Grammatik und eine aus dem Alterthum stammende Rhetorik ward von jetzt an das barbarische mittelalterliche Latein allmählich beseitigt. — Als neu traten auch Melanch hons historische Vorlesungen über Carions Chronikon auf.

Die Universität Wittenberg war besonders durch Melanchthons Einfluß im 16. Jahrhundert Vorbild anderer protestantischer Universitäten. Das fällt in die Augen, wenn man z. B. die Vorlesungen der theologischen und philosophischen Facultäten in Königsberg und Greifswald mit den Wittenbergern vergleicht und sie im Wesentlichen mit diesen ganz übereinstimmend findet.[1]

Wenn sich so nachweisen läßt, daß es die Universität Wittenberg in Wissenschaft und Lehre den frühern Universitäten weit zuvor that, so drängt sich nun die Frage auf: wie es dort um die Sitten und Disciplin stand.

Nach den Statuten der Universität vom Jahre 1546 zu urtheilen, stand es nicht besser als früher in Wien, Ingolstadt, Tübingen 2c. 2c. Sie sprechen sich gegen den Wahnsinn solcher Jünglinge aus, die meinen, auf den Universitäten herrsche zügellose Freiheit, welche durch ihr schlechtes Beispiel viele verderbten, die Ruhe und den Studienfleiß störten, dem Rector nicht gehorchten, die Kirche nicht besuchten, Tag und Nacht sich herumtrieben, Aufläufe anstifteten, Häuser stürmten, Gärten verwüsteten, Diebe waren, frech andere beleidigten und beschädigten. Keiner solle den andern zum Streit herausfordern, heißt es; mit scharfen Strafen werden Hurer bedroht, es wird geboten, sich anständig zu kleiden, auf Hochzeiten nicht unanständig zu tanzen,[2] Pasquillanten und Fälscher sollen als Infame relegiert werden.[3]

Mehrere von Melanchthon verfaßte Reden, welche die Rectoren vor und nach der alljährlichen Vorlesung der Statuten gehalten, bestätigen leider, was die Statuten schon klar genug aussprechen. So heißt es in einer solchen Rede vom Jahre 1537:[4] „Wenn ich betrachte wie in dieser Zeit die Zucht darnieder liegt, die Frechheit herrscht, so ergreift mich ein tiefer Schmerz. Ich sehe schon im Geiste schwere Strafen über die Verstockten hereinbrechen. — Nie war die

1) Koch 1, 604. 368. 372 sqq. Unter den Greifswalder Lectionen ist auch Musik aufgeführt. Eb. 379. Daß in Wittenberg, wenn auch Vorlesungen über Musik fehlten, doch die Musik selbst nicht fehlte, dafür bürgt Luther. Im ersten Theile der Pädag. S. 178 wird aus den Tischreden eine Erzählung mitgetheilt, die so beginnt: „Anno 1538 am 17. Dezember da D. M. Luther die Sänger zu Gaste hatte und schöne liebliche Muteten und Stücke sungen" 2c.

2) Puniemus eos qui in choreis immodesti sunt, et qui puellas in gyrum ducunt (walzen?) extra communem harmoniam modestae saltationis. Corp. Ref. 10, 997.

3) Ebend. 10, 995 sqq.

4) Ebend. 934.

Jugend so aufsässig gegen die Gesetze, sie will nur nach eigenem Willen leben, dem fremden sich nicht fügen. Gegen das Wort Gottes und die Gesetze sind sie taub. Wie wenige streben nach gründlichem und vollständigem Wissen. Einige lernen hie und da etwas, das ihnen später Gewinn bringen soll, andere lernen durchaus nichts." —

„Denkt doch nicht, heißt es in einer andern Rede, Universitäten seien bestimmt, müßige Jünglinge zusammenzubringen, um sich zu erlustigen und zu spielen; nein, Pfleger der himmlischen Lehre sollt ihr sein und anderer guter Wissenschaften, die Universitäten sollen durch Weisheit und Tugend den andern Menschen vorleuchten."[1]

Kaum ist es nöthig zu bemerken, daß trotz der gerügten Sünden, deren sich ein Theil der Wittenberger Studenten schuldig machte, doch zu gleicher Zeit auch hier in jenen großen Tagen die bedeutendsten, trefflichsten Männer aus Luthers und Melanchthons Schule hervorgiengen; Männer wie Trotzendorf, Camerarius, Neander, Matthesius und viele andere.[2] Man könnte vielleicht fragen: wie es doch komme, daß so außerordentliche Lehrer wie Luther und Melanchthon nicht einen größern sittlichen Einfluß selbst auf die bösen Studenten gehabt. Es dürfte einmal die große Zahl der Studenten hinderlich gewesen sein, um so mehr, als dieselben aus allen Ländern Europas nach Wittenberg zusammenströmten und bei dieser Nationalverschiedenheit sich nicht so leicht wie Eingeborne subordinieren mochten. Dann ist wohl zu bedenken, wie Luther, Melanchthon und andere Lehrer durch das große Reformationswerk für Kirche und Schule in Anspruch genommen waren, wie viel sie drucken ließen, welch einen ausgebreiteten Briefwechsel sie führten. So blieb ihnen, trotz ihrer unbegreiflichen Thätigkeit, nicht viel Zeit für persönlichen Verkehr mit Studenten und zuletzt doch nur mit solchen, welche sich freiwillig an sie anschlossen,[3] nicht mit denen, welche ihnen fern blieben, weil sie ein rohes Leben führten und ungestört führen wollten. Zuletzt ergibt sich aus der Reformationsgeschichte, daß die Studenten die neu anbrechende geistige Freiheit vielfach übel verstanden, und ohne religiösen Sinn für diese Freiheit, unverständig und wüst alles Maaß überschritten. Man denke nur an die Excesse, welche Luther bestimmten, die Wartburg zu verlassen und nach Wittenberg zu gehn, um die Ordnung wieder herzustellen.

1) Corp. Ref. 939.

2) Vgl. das was oben über das gleichzeitige Studieren Guter und Böser auf derselben Universität bemerkt wurde.

3) Wie freundlich Melanchthon sich solcher annahm, darüber vgl. Pädag. Th. 1, 189.

Zur Geschichte der Sitten auf Universitäten im siebenzehnten Jahrhundert.

Wir haben die Schattenseite der Wittenberger Disciplin im 16. Jahrhundert geschildert; andere Universitäten, katholische wie protestantische, litten an gleicher Zuchtlosigkeit der Studierenden. So Tübingen, Königsberg, Greifswald, Ingolstadt; die Statuten dieser Universitäten verbieten: Saufen, Spielen, Huren, Raufen, Straßentumult rc., dieselben Excesse, gegen welche in den Wittenberger Statuten Strafen verhängt werden.[1]

Man sollte glauben eine solche Zuchtlosigkeit sei nicht zu überbieten, aber leider geschah dies im 17. Jahrhundert, in welchem die Sünden frecher, herrschender und allgemeiner auftreten, als früher.

Um aber den besondern Charakter dieser entsetzlichen Demoralisation besser zu begreifen, muß vorher von der Deposition gesprochen werden.

A. Die Deposition,

welche auch Beania hieß. Beani nannte man die, welche gegenwärtig den allgemein gebräuchlichen und ohne Definition verständlichen Namen „Füchse" führen. Jenes Wort soll vom Französischen Bec jaune: Gelbschnabel, stammen.[2] Die Beania oder Deposition war eine seltsame Ceremonie, durch welche die Beani unter die Studenten aufgenommen wurden.

In einer Dissertation des Schweden Frykfell findet sich eine französische Beschreibung einer Deposition, welcher der Verfasser im Jahre 1716 in Upsala beiwohnte; und die, wie sich aus den angeführten Symbolen ergibt, mit dem deutschen Brauch ganz übereinstimmte.[3]

„Der Vorsteher der Ceremonie, Herr Depositor genannt, so erzählt der Verfasser, ließ die jungen Leute, welche unter die Studenten aufgenommen zu werden wünschten, Kleider von verschiedenem Zeug und verschiedenen Farben anziehn. Man schwärzte ihnen das Gesicht, an ihre Hüte, deren Krempen heruntergebügelt waren, befestigte man lange Ohren und Hörner, setzte ihnen in die beiden Mundwinkel lange Schweinszähne, welche sie, wie zwei kleine Tabakspfeifen, bei Strafe von Stockschlägen mit dem Munde fest halten mußten; über

1) Vgl. Klüpfel 21. Koch 1, 387—393. 592—595.

2) Die Definition von Beanus war: Beanus Est Animal Nesciens Vitam Studiosorum. Statt Beani findet sich häufig Bacchanten, statt Fuchs sagt Meyfart „Fex".

3) „Dissertatio de origine initiationis novitiorum in Academiis. 1755."

die Schultern hieng man ihnen einen langen schwarzen Mantel. So, scheußlicher und lächerlicher verkleidet als die, welche von der Inquisition zum Scheiterhaufen geführt werden, ließ der Depositor sie nun aus dem Depositionszimmer heraus und trieb sie mit einem Stock vor sich her wie eine Heerde Ochsen oder Esel, in einen Saal, wo die Zuschauer sie erwarteten. Er hieß sie da in einen Kreis sich stellen, in dessen Mitte er stand, schnitt ihnen Gesichter, machte stumme Reverenze, verspottete sie über ihren seltsamen Aufzug und hielt dann eine Anrede an sie, indem er vom Burlesken zum Ernst übergieng. Er sprach von den Lastern und Fehlern der Jugend und zeigte, wie nöthig es sei, daß sie durch Studien gebessert, gezüchtigt und geschliffen würde. Darauf legte er ihnen verschiedene Fragen vor, die sie beantworten mußten. Aber die Schweinszähne, die sie im Munde hatten, hinderten sie am deutlichen verständlichen Sprechen, so daß sie mehr wie Schweine grunzten, weshalb der Depositor sie auch Schweine nannte, ihnen einen leichten Stockschlag auf die Schultern und einen Verweis gab. Diese Zähne, sagte er, bedeuten Unmäßigkeit, da jungen Leuten durch Uebermaaß in Essen und Trinken der Verstand verfinstert wird. Dann zog er aus einem Sack eine hölzerne Zange,[1] mit welcher er ihren Hals zusammendrückte und sie so lange schüttelte, bis die Zähne auf die Erde fielen. Wenn sie gelehrig und fleißig wären, sagte er, so würden sie den Hang zur Unmäßigkeit und Gefräßigkeit ebenso verlieren, wie diese Schweinszähne. Dann riß er ihnen die langen Ohren ab, wodurch er ihnen zu verstehen gab, sie müßten fleißig studieren, wollten sie nicht den Eseln ähnlich bleiben. Weiterhin nahm er ihnen die Hörner, welche brutale Rohheit bezeichneten, und holte darauf aus einem Sack einen Hobel. Jeder Bean mußte sich zuerst auf den Bauch, dann auf den Rücken und auf beide Seiten legen, in jeder Stellung behobelte er ihm den ganzen Leib und sagte: Litteratur und Künste würden ebenso ihren Geist glätten (polir). Nach einigen andern lächerlichen Ceremonien füllte der Depositor ein großes Gefäß mit Wasser, das er den Novizen auf den Kopf goß und sie dann mit einem groben Lumpen unsanft abtrocknete. Da die Posse mit diesem Abwaschen zu Ende war, ermahnte er die gehobelte, gestriegelte und gewaschene Gesellschaft: sie solle ein neues Leben anfangen, böse Neigungen bekämpfen, und böse Gewohnheiten ablegen, die ihren Geist ebenso entstellten, wie die verschiedenen Theile der Verkleidung ihren Leib entstellt hätten." —

Die vorstehende Erzählung wird durch Bilder bestätigt, welche sich in einem 1680 erschienenen kleinen Buch befinden.[2] Auf dem Titelkupfer desselben sieht man sämmtliche Depositionsinstrumente,[3] auf den folgenden Bildern den Ge-

1) . . . tenailles qui s'allongeoient et se retiroient en zigzag — welches Instrument in den sogleich anzuführenden Kupfern ganz entsprechend abgebildet ist.

2) Der Titel ist: „Ritus Depositionis. Argentorati apud Albertum Dolkopff. 1680."

3) Diese Instrumente sind in folgenden Hexametern genannt:

Serra, dolabra, bidens, dens, clava, novacula, pecten,
Cum terebra tornus, cum lima malleus, incus
Rastraque cum rostris, cum furca et forcipe forpex.

brauch derselben; unter jedem Bilde steht ein kurzer erklärender Reim. Auf dem ersten wird dem Beanus das Haar abgeschnitten, auf dem zweiten sein Ohr mit einem mächtigen Ohrlöffel gereinigt, darunter:

Vor Narrentheidigung laß dein Gehör geschlossen,
Ich saubre dirs zur Lehr und nicht zu schlimmen Possen.

Weiterhin wird ihm der große Bachantenzahn ausgeschüttelt — die Hand gefeilt — ein Bart gemalt — er wird mit der Axt behauen — wird gehobelt — gebohrt — die Hörner werden ihm abgeschlagen[1] — mit einem Stabe wird er gemessen.

Ueber die Bedeutung dieser Symbole finden sich außer den schon erwähnten viele im Wesentlichen übereinstimmende Auslegungen. So heißt es in einer Schrift:[2] „Der Hut mit den Hörnern ist ein Vorbild eines frechen, wilden unbändigen Gemüths, einem stößigen Ochsen gleich; der Bachantenzahn ist Vorbild eines Menschen, der einem wilden Eber gleichet, wenn nun der Depositor denselben Zahn von dem neuen Studioso ausnimmt, so sollen auch solche wilde, beissende, fressende qualitates ausgenommen sein. Das große Beil und Hobel zielen auf die groben, ungeschlachten, bäurischen mores. Und gleichwie eruditus nichts anders heißt, als ein aus einem groben Klotz ausgehauenes und formiertes Bild, also soll ein Studiosus von denen groben ungeschlachten moribus auch erudieret, d. i. ausgehauen und abgehobelt werden, daß er nach der Deposition ein höflicher und manierlicher Studiosus werde." Kamm, Scheere, Scheermesser und Seife beziehen sich auf die Reinigkeit des Leibes und der Seele, der Bohrer bedeutet, „daß man durch Mühe und Fleiß in die Geheimnisse der Natur gleichsam einbohren, dieselbe untersuchen und erforschen solle". —

Jener Erzählung von der Deposition in Upsala fehlt der Act beim Schluß der Ceremonie, wie er dort und in Deutschland Gebrauch war.[3] Nachdem nämlich die Beani alle symbolische Vexationen erduldet, wurden sie zu dem Decan der philosophischen Facultät geführt, der sie über ihre Schulkenntnisse prüfte und belehrte, wie sie es in Studien und im Leben halten sollten. Darauf weihte er sie, indem er ihnen Salz in den Mund gab und Wein auf ihren Kopf goß. Das Salz war „sapientiae symbolum" und erinnerte an das Wort: eure

1) Novitiorum initiatio quam *Cornuum depositionem* nuncupamus sagt H. Conring „De Antiquitatibus academicis." Dissert. V. pag. 122. Stammt das: „er muß sich erst die Hörner ablaufen," von dieser cornuum depositio her? Eine andere Ableitung von depotitio ist von: Beaniam in hirco *deponere* seu mores agrestes per beaniam relinquere. S. Monumenta historica Universitatis (Pragensis) 1, 2, 553. Es erinnert dieß an 3 Mos. 16, 20—22.

2) Kurtze Nachricht von der akademischen Deposition den neuen Herren Studiosis und andern zum Unterricht ertheilet von F. B. Pfenning Not. Publ. Caes. et h. t. Depositore in Academia Jenensi. Leider ohne Jahreszahl.

3) Sal quoque et vinum heic (in Upsala) ut in aliis academiis adhiberi suevisse, discimus ex Joh. Freinshemio, sagt Fryxell 17, und citiert eine Rede, die Freinsheim in Upsala bei einer Depostition 1645 gehalten.

Rede sei allezeit mit Salz gewürzet; der Wein bedeutete Reinigung vom Schmutz der Beanie, und sollte eine Mahnung sein, daß der Student forthin alle Gemeinheit ablegen und ein reines Leben führen müsse.

Die meisten, welche über Deposition geschrieben, wiesen nach, daß schon in früherer Zeit in Athen, Konstantinopel und Berytus die Beani auf ähnliche Weise vexieret wurden.[1]

Daß auf deutschen Universitäten die Deposition nicht etwa nur als eine von Studenten eingeführte Posse, sondern als eine obrigkeitlich autorisierte Ceremonie galt, beweist z. B. folgendes Statut der Universität Erfurt: Niemand soll als Student inscribiert werden, der nicht vorher durch den seit alter Zeit eingeführten Ritus der Deposition hier oder anderwärts aufgenommen worden ist.[2] Ebenso durfte nach den alten Prager Statuten niemand zum Baccalariatsexamen zugelassen werden, wenn er sich nicht der Deposition (Beania) unterzogen. Doch wird gestattet die Ceremonie nachträglich vor dem Examen oder während desselben in Gegenwart der Magister zu vollziehen.[3]

In den Statuten der Greifswalder Universität von 1545 heißt es:[4] die Deposition sei beizubehalten. Es sollten die Beani, welche sich vom Schulzwang frei fühlten, zum Müssigang hinneigten und sich für höchst gelehrt hielten, bei der Deposition etwas streng erinnert werden, wie gering ihr Wissen sei, wie viel sie noch zu lernen hätten.

Die Urtheile über die Deposition sind sehr verschieden. Melanchthon sagte: diese Vexation erinnert daran, daß dir im Leben viel Unbill und Schwierigkeiten zustoßen werden, die du mit Gleichmuth ertragen mußt, um nicht durch deine Ungeduld in größeres Unglück zu gerathen.

Ebenso urtheilte Luther. Es erzählt Matthesius, daß Luther einst bei einer Deposition die Novitien selbst „absolvierte“. „Unter andern viel schönen Reden sagte er: das ist nur eine Kinderdeposition, wenn sie erwachsen und in Kirchen, Schulen, Regimenten den Leuten dienen, werden sie ihre Pfarrkinder, Schüler und Bürger erst recht deponieren und vexieren. Doch braucht man die Vexation, daß die Kinder von Jugend an gewohnen etwas zu leiden, wer nichts leiden und verhören kann, der dienet nicht zum Prediger und Regenten.“[5]

1) So Conring. Er citiert eine Stelle des Gregor von Nazianz, in welcher dieser die in Athen üblichen Vexationen der Novitien erzählt; dies geht in das vierte Jahrhundert zurück; im sechsten Jahrhundert verbot Kaiser Justinian das Plagen der Novitii, die nach Konstantinopel und Berytus kamen. In den Statuten der Wiener Universität von 1384 heißt es: Item, quod nullus praesumat supervenientes novos, quos Beianos vocant, indebitis exaccionibus quibuscunque gravare aut alias injuriis aut contumeliis molestare Kink 2, 77.

2) Motschmann 1, 797. „Die Deposition verrichtet der oberste Pedell in der Stuba Facultatis“ berichtet Motschmann. Erste Fortsetzung. S. 465.

3) Monum. univ. prag. 1, 1, 125.

4) Koch 1, 367.

5) Aus Matthesius zwölfter Predigt über Luther.

„Da Martinus,[1] wird an einer andern Stelle erzählt, auf einer Deposition war, absolvierte er drei Knaben und sprach: Diese Ceremonie wird darum also gebraucht, auf daß ihr gedemüthiget werdet, nicht hoffärtig und vermessen seid, noch euch zum Bösen gewöhnet. Denn solche Laster seynd wunderliche ungeheure Thiere, die da Hörner haben und einem Studenten nicht gebühren und übel anstehen. Darum demüthiget euch und lernet leiden und Geduld haben, denn ihr werdet euer Lebenlang deponiert werden. . . . Wenn euch nun solches widerfahren wird, so werdet nicht kleinmüthig, verzagt und ungeduldig, . . sondern seyd getrost und leidet solch Kreuz mit Geduld, ohne Murmelung: gedenkt daran, daß ihr zu Wittenberg geweihet seyd zum Leiden, und könnet sagen, wenns nun kömmt: wohlan ich habe zu Wittenberg erstlich angefangen deponiert zu werden, das muß mein Lebenlang währen. Also ist diese unsere Deposition nur eine Figur und Bild des menschlichen Lebens in allerlei Unglück, Plagen und Züchtigung. Goß ihnen Wein aufs Haupt und absolvierte sie vom Bean und Bachanten."

Spätere dagegen sprachen mit Verachtung von der Deposition, nannten sie eine alberne Posse,[2] eine barbarische Gewohnheit.[3]

Diese Tadler lebten im 17. Jahrhundert, in der Zeit des entsetzlichen Pennalismus, und sahen in den schauderhaften Vexationen der Pennäle nichts als eine weiter getriebene Deposition. Dagegen verwahren sich andere sehr bestimmt. Die Deposition, sagt Weisius, ist in einer Stunde abgethan,[4] der Pennäle Plagen dauern ein Jahr. Und in Jena trat Valentin Hoffmann[5] für die Deposition auf, indem er nachwies, daß die barbarische mit barbarischem Namen genannte Pennalisatio zwar der Deposition sehr ähnlich sehe, aber von ihr himmelweit verschieden sei, da die Deposition nicht heimlich, sondern öffentlich durch einen von der Obrigkeit angestellten Mann geschehe.

Wenn wir dem ehrlichen, amtlich angestellten Depositor Hoffmann gern Glauben schenken, so deutet doch vieles darauf hin, daß die Deposition es war, von welcher der Pennalismus ausgieng, an welche er sich auf perfide Weise anschloß. Luchten in seiner Rede gegen den Pennalismus sagt: die Schoristen lassen auch die nicht los, welche durch Deposition absolviert sind. Vom Beanismus, sagen sie ihnen, seien sie wohl befreit, aber nun Pennäle geworden, stecke in ihnen noch ein ebenso schändliches Wesen, das unter einem Jahre nicht aus-

1) Luthers Tischreden. Walch 22, 2232 u. 2233.

2) Conring: ineptiae petulantis juventutis Scholasticae. Conring st. 1681.

3) Exue tandem hanc barbariem, Germania, sagt Limnäus, der in Ansbach inspector studiorum war (starb 1665).

4) „Q. D. B. V. ritum depositionis academicae — Praeses Senftius, respondens Weisius. 1697. Wittenberger.

5) Laus depositionis beanorum . . . anno 1657 dicta a Valentino Hoffmann, Academiae h. t. Depositore. Ed. secunda. Jenae 1688.

zutreiben sei.[1] — Dasselbe bezeugt die oben angeführte Beschreibung der Deposition in Upsala. Nach der Ceremonie der Deposition, heißt es, habe der Depositor erklärt: die Beane seien fortan freie Studenten, doch müßten sie noch sechs Monate schwarze Mäntel tragen wie bei der Deposition, und jeden Tag sich ihren ältern Landsleuten zu Diensten erbieten, so auf den Stuben wie in den Wirtshäusern, allen Befehlen, die sie erhielten, Folge leisten, Vorwürfe und Spöttereien erdulden. „Und das nannte man les Pénales,"[2] fügt der französische Erzähler hinzu.

Die leidige eingestandene Aehnlichkeit der Deposition mit dem Pennalismus mußte in einer Zeit, da man mit Recht alles aufbot, um diesen zu beseitigen, auch ihre Aufhebung herbeiführen. So ward im Jahre 1717 die Deposition in Königsberg abgeschafft, doch sollten die Neuangekommenen auch fernerhin vom Decan der philosophischen Facultät über ihre Schulkenntnisse geprüft werden.[3]

Die Statuten der Hallischen Universität von 1694 beseitigen ebenfalls die Deposition. Interea tamen, heißt es, finem ipsum quo *prudens* antiquitas ritum illum induxit; retinemus, ut a Facultatis philosophicae decano adolescentes examinentur, de pietate, modestia, moribusque ingenuo juvene dignis admoneantur, de ratione studiornm feliciter ineunda consilium ipsis suppeditetur et ita adhibito, si aetatis ratio hoc admiserit, vini salisque usu literis initientur, acceptoque hujus rei testimonio dimittantur.[4]

In Jena schränkte man die Deposition darauf ein, daß man den Ankömmlingen nur die Marterinstrumente zeigte, ihre Anwendung erklärte, eine entsprechende Ermahnung hinzufügte und sie dann wie früher zum Decan der philosophischen Facultät brachte, der sie examinierte und sie belehrte, wie sie leben und studieren sollten.[5] In Wittenberg schaffte man den Gebrauch 1733 ab; sechszehn Groschen, welche der jedesmalige Depositor vom Beanus erhalten, giengen dort auf die philosophische Facultät über.[6]

B. Der Pennalismus.

Die Deposition, trotz aller tragikomischen Vexationen, denen sich die Neuangekommenen unterwerfen mußten, war doch, wie wir sahen, sehr ernsthaft gemeint, sie war selbst in akademischen Statuten anerkannt, ja anbefohlen und

1) Luchtenius bei Chrysander S. 42.

2) Fryxell S. 17. Ce qui s'appelloit les Pénales; der Erzähler leitet Pennales, wie es scheint, vom Französischen pénal (poenalis) ab.

3) Arnoldt 1, 234, welcher auch S. 414 einen Auszug aus M. Sahmens Dissertation de ritu depositionis mittheilt.

4) Koch 1, 478.

5) Pfenning zum Schluß.

6) Grohmann 3, 47.

geschah im Beisein und unter Mitwirkung des Decans der philosophischen Facultät.

Heillose ältere Studenten misbrauchten aber dieselbe auf perfide Weise, sie wurde zur teuflischen Caricatur im Pennalismus. Dieser ist uns von vielen Zeitgenossen geschildert worden, selbst in einer Menge officieller Schreiben, in fürstlichen Rescripten und in einem Beschluß des Regensburger Reichstags; alle stimmen so überein, daß wir leider an der wirklichen einstigen Existenz dieses Teufelsspuks nicht zweifeln können.

Wir haben gesehen, daß sich aus akademischen Statuten und Annalen ergiebt, wie von jeher arge Laster und Vergehen auf allen Universitäten auftauchten.

In einer Rede des Jenaischen Professors Wolfgang Heyder [1] vom Jahre 1607 wird das ganz entsetzliche Leben eines rohen wüsten Studenten in den stärksten Ausdrücken geschildert, aber des Pennalismus ist in derselben nicht gedacht. Jedoch nur wenige Jahre später, um die Jahre 1610 und 11, trat dieser zuerst auf, [2] bis 1661, über 50 Jahre lang beherrschte er die Universitäten. Die Blüte seiner greulichen Tyrannei fällt in die entsetzlichste Zeit unsres Vaterlandes, in die des dreißigjährigen Krieges, in jene Jahre, da es das Aussehen hatte, als habe das Böse völlig den Sieg über das Gute davon getragen.

Wodurch unterschied sich nun der Pennalismus von allem frühern Sündenleben der Studenten, wie kam es, daß selbst die Regierungen sich zusammenthaten und alles aufboten, denselben auszureuten?

Der Grund war: daß es hier nicht mehr Excessen einzelner galt, wie sie von jeher vorkamen, sondern einer wahren Verschwörung, einer Organisation des Bösen, durch welche frevelhafte ältere Studenten die roheste Herrschaft über jünger übten, und alle Zucht unmöglich machten. Und diese Organisation war nicht auf eine einzelne und vereinzelte deutsche Universität beschränkt, sondern die Rädelsführer auf den verschiedenen Universitäten hatten einen Bund geschlossen zur Durchführung ihres heillosen Treibens, zur Beseitigung aller Zucht und Vereitlung jeder disciplinarischen Maaßregel der akademischen Obrigkeiten.

Frägt man aber: wie dieser höllische Bund in so wenigen Jahren sich habe bilden können, so dürfte die damals bestehende Deposition dieser Bildung Vorschub geleistet haben. Hatte nun erst eine Generation älterer Studenten sich unter dem Deckmantel herkömmlicher Vexationen der völligen Herrschaft über die

1) Siehe Beilage 8.

2) In der jenaischen Universitätsschrift, die gänzliche Abschaffung des Pennalismus betreffend, vom Jahre 1661, heißt es: vor fünfzig und mehr Jahren sei derselbe nach Jena gekommen, 1610 schon ein Interdict gegen denselben ergangen. Schöttgen 81. Luchtenius in Helmstädt hielt 1611 beim Schluß seines Vicerectorats eine Rede, worin es heißt: Invasit *pridem* academiam nostram lues quaedam contagiosa, nescio unde orta — nämlich der Pennalismus.

Neuankommenden bemächtigt, jedem ein Jahr lang aufs Roheste ehr- und heillosen Pennaldienst auferlegt, so wurde dieser Dienst ertragen in Hoffnung nach überstandenem Pennaljahre in die Reihe derer einzutreten, welche die dann Neuankommenden tyrannisierten. So vererbte sich dies Tyrannenregiment von der ersten Generation auf die folgenden.

Die älteren tyrannisierenden Studenten hießen: Schoristen, „weil sie denen jungen Studenten die Haare abgeschoren, und sie auch wacker herumgenommen, oder wie es die grobe Sprache gibt, geschoren haben." Auch nannte man sie Absoluti, weil sie von den Pennalverrichtungen absolviert waren.[1]

Der Name Pennäle für die tyrannisierten Studenten ist verschieden abgeleitet worden. Sehr wahrscheinlich stammt er vom Tragen einer Federbüchse, welche in Schulen heute noch unter dem Namen Pennal in Gebrauch ist;[2] es sollten durch den Namen Studenten verspottet werden, welche die Vorlesungen fleißig nachschrieben.[3]

Die Art, wie die Schoristen die Neuankommenden einfiengen, erfahren wir von Schröder.[4] „Wenn junge Leute, schreibt er, auf Akademieen kommen, kaum daß sie einen Fuß ins Thor oder Haus oder Stadt gesetzet, so sind diese National-Brüder vorhanden. Wollen jene zum Magnifico, und sich verpflichten, in billigen Sachen ihnen zu gehorsamen, so sagen sie: was Magnificus? Du hast keinen freundlichen Mann an ihm, er wird dein nicht achten, wir wollen dir rathen, wie du deine Sachen solt anstellen, daß du uns dein Lebenlang solt danken, folge unsern Rath mit gute, dem du sonst mit Unmuthe must folgen, begib dich in die Nation, es gehet ein Jahr bald hin; da sie doch hernach mit ihnen so umspringen, daß sie ihr Lebenlang ihnen mögen fluchen.

Hierzu brauchen sie sowohl List als Gewalt. Was das erste betrifft geben sie vor, durch ihre Zusammenbindungen und Conventen werde Liebe und Freundschaft gestiftet, nehmlich wie die Epicurer zu thun pflegen, mit großen Gläsern Bechern und Kannen. Da verflucht und verschweret sich einer dem andern zu seiner Wohlfahrt als ein Bruder zu leben und zu sterben, kaum aber ist eine Stunde, ja eine halbe Stunde, vorbey, da entstehet aus einem einigen Wort oder Trunk, den der eine mehr oder weniger, als der andere bekommen hat, ein großer Unwille, da fahen sie an sich zu schelten, die kurz zuvor sich einander mündlich und schriftlich mit Lob an den Himmel wolten erheben, sie fallen einander in die Haare."

Wir haben viele Schilderungen des unfläthigen wüsten Studentenlebens aus der Zeit des Pennalismus; folgende sehr lebendige gibt uns (der pseudo-

1) Schöttgen 16.
2) Ebend. 13.
3) Die andern Spottnamen der Pennäle siehe in Beilage 9.
4) Schröders Friedensposaune 33, bei Schöttgen S. 40. Vgl. hiermit Meyfarts Schilderung im Anhang, Beilage 10.

nyme) Philander von Sittewald.[1] „Indessen sahe ich, erzählt er, ein großes Zimmer, ein Contubernium, Museum, Studiolum, Bierstube, Weinschenke, Ballenhauß, Hurenhauß ꝛc. ꝛc. In der Wahrheit kann ich nicht eigentlich sagen was es gewesen: Denn alle diese Dinge sahe ich darinnen. Es wimmelte voller Studenten. Die vornehmsten saßen an einer Tafel, und soffen einander zu, daß sie die Augen verkehrten, als gestochene Kälber. Einer brachte dem andern eines zu aus einer Schüssel, aus einem Schuh, der eine fraß Gläser, der andere Dreck, der dritte trank aus einem Geschirr, darin allerhand Speisen waren, daß einem davor übel wurde. Einer gab dem andern die Hand, fragten sich untereinander nach ihrem Namen, und versprachen sich ewige Freunde und Brüder zu seyn, mit angehengter dieser gewöhnlichen Clausul: Ich thue was dir lieb ist, ich meide was dir zuwider ist: banden je einer dem andern einen Nestel von seinen Lodder-Hosen an des andern zerfetztes Wammes. Die aber, denen ein anderer nicht Bescheid thun wollte, stellten sich theils als Unsinnige, und als Teufel, sprangen vor Zorn in alle Höhe, und raufften aus Begier solchen Schimpff zu rächen sich selbst die Haare aus, stießen einander die Gläser in das Gesichte, mit dem Degen heraus, und auf die Haut bis hie und da einer niederfiel und liegen bliebe: und diesen Streit sahe ich auch unter den Besten und Blutsfreundten selbst mit teuffelischem Wüten und Toben geschehen. Andere waren da, die musten aufwarten, einschenken, Stirnknuppen, Haarropfen aushalten, neben andern vielen Ceremonien, da die andere auf diese als auf Pferde oder Esel sassen, und eine Schüssel mit Wein auf ihnen aussoffen, etliche Bacchus Liedlein dazu sangen, Bacchus-Meß lasen: O vitrum gloriosum! Resp: Mihi gratissimum![2] Welche Aufwarter von denen andern genandt wurden Bachanten, Pennäl, Haußhahnen, Spulwürme, Mutter-Kälber, Säuglinge, Quasimodogeniti, junge Herren: über welche sie ein langes Lied hersangen, dessen Anfang war:

„Prächtig kommen alle Pennäl hergezogen,
„Die da neulich sind ausgeflogen;
„Und haben lang zu Hause gesogen,
„Von der Mutter,

das Ende aber:

„So thut man die Pennäl agiren,
„Wann sie sich viel imaginiren,
„Und die Studenten despectiren ꝛc. ꝛc.

denen sie endlich, bei Beschliessung selber Ceremonien und Gesängs, das Haar abschoren, als den Nonnen, so Profeſs thun wollen: dannenhero diese Schoristen, Agirer, Pennalisirer heißen, die sich aber unter einander fröhliche, freie, redliche, dapfere und herzhafte Studenten tituliren.

Andere sahe ich blintzelnd herumschwärmen, als ob es im finstern wäre,

1) Im sechsten Gesicht Th. 1, mitgetheilt von Schöttgen S. 35.

2) Wahrscheinlich stammen viele von den unfläthigen Liedern, welche in der „Geschichte des Jenaischen Studentenlebens" mitgetheilt sind, aus der Zeit des Pennalismus.

trugen jeder einen blossen Degen in der Faust, hieben in die Steine, daß es fünkelte, schryen in die Lufft, daß es wehe in den Ohren thate, stürmeten mit Steinen, Brügeln und Knütteln nach den Fenstern: und heraus Pennal! heraus Felix! heraus Bech! heraus Raup! heraus Oelberger! da es dann bald an ein reissen und schmeissen, an ein rennen und laufen, an ein hauen und stechen gienge, daß mir die Haare darüber gen Berge stunden.

Andere soffen einander zu auf Stühl und Bänken, auf Tisch und Boden durch den Arm, durch ein Bein, auf den Knien, den Kopf unter sich, über sich, hinter sich und für sich. Andere lagen auf dem Boden, und liessen sich einschütten als durch einen Trichter.

Bald gieng es über Thür und Ofen, Trinkgeschirr und Becher, und mit demselben zum Fenster hinaus mit solcher Unsinnigkeit, daß mir grausete: Andere lagen da, speyeten und kotzeten als die Hunde."

Eine zweite Schilderung dieses scheußlichen Studentenlebens theilt Schöttgen aus einer Gießener Schrift mit,[1] welche meldet, daß die Schoristen, bei Pennal-Schmausereien, wenn sie genug gefressen oder gesoffen hatten, Mobilien, Bücher, geschriebene Sachen, Kleidung, und was sie sonst gefunden, mitgenommen, und noch darzu allerhand Insolentien getrieben, nehmlich Oefen, Thüren, Fenster, Tische und Kasten zu zerschlagen sich unterstanden.

Ferner hat man die jungen Studenten gebraucht zu Abschreibung allerhand Schriften, zur Aufwartung, zur Verschickung, auch wohl auf 10, 20 und mehr Meilen. Gelüstet einen solchen Maleferiatum und Pennal-Schinder etwas abschreiben zu lassen, so muß der junior sich zu seinen Diensten gebrauchen lassen, er muß sein Schreiber sein; hat er etwan etliche Gäste und Freunde bei sich, so muß der junge Mensch herbey und Aufwärter seyn, hat er etwas zu bestellen, zu verrichten oder auch wohl Theils aus den umliegenden Dorfschaften hohlen zu lassen, das junge Blut muß ihm zur Hand gehen, und sein Diener, Bothe und Bajulus sein; hat er Lust zu spazieren, der junior muß ihm nachtreten und sein Trabant sein; ist er voll und doll so darf der Novitius von ihm nicht weichen noch wanken, sondern muß beständig bei ihm verbleiben, und als ob er sein Herr wäre, ihme auf den Dienst warten, ihme über die Gassen begleiten; ist er krank, die juniores müssen per circulum bei ihm aufwarten, daß er ja nie allein sey; will er eine Musik hören und der junior ist darinnen geübt, so muß er sich einstellen und ein Spielmann seyn, und sollte es auch eine ganze Nacht währen; fällt ihm sonsten etwas für, so läßt er den neuen Ankömmling herzu fordern, und sollte er auch krank darnieder und im Bette liegen, wäre es auch schon zu mittler Nacht, muß er doch erscheinen; balget oder raufet er sich, dieser muß ihm den Degen nachtragen und aufs genaueste seine Dienste dabei erweisen; hat

1) Schöttgen 46 aus „Pennalismi abrogatio et profligatio ex Academia Hasso-Gissena. Gissae 1660." Fol. 3 Bogen.

er Lust sein boshaftes Gemüth mit schlagen zu erlustieren, so muß, nach seinem verfluchten und durchteuffelten Muthwillen, der junior die Schläge und Backenstreiche auffangen, mit den allerschimpflichsten exagitationibus vorlieb nehmen, und sich, nach jedes Belieben, wie den allergeringsten Hunds-Buben tractiren lassen, Summa, er tractirt ihn wie einen Sclaven, nach seinem schnöden Muthwillen, fast ärger, als der ärgste Tyrann und unverschämste Mensch immer thun mag, und welches noch mehr, wann solche Plag-Hansen die allerunerbarste Stücke mit solchen jungen Leuten angetrieben haben, so müssen sie ihnen ein perpetuum silentium darüber geloben, und dörffen keinen Menschen, auch nicht der Academischen Obrigkeit, etwas davon eröfnen oder klagen, sonst werden sie hiernechst nicht absolvirt, noch zu Studenten gemacht, und für solchen terriculamento erzittern sie also, daß sie ihnen eher die allerärgste und unbilligste Schmach und Qual noch zehen mal mehr anthun liessen, als daß sie etwas darvon sollten offenbahren."

Eine dritte Schilderung entnehmen wir aus einem Schreiben Herzog Albrechts von Sachsen an die Universität Jena vom Jahre 1624.[1] Es heißt dort: „Zuvor unerhörte, unverantwortliche, unvernünftige und ganz barbarische Gewohnheiten (sind) eingerissen.

Wann jemand von hohes oder niedrigen Standes Personen sich in gemelte unsere Universitaet seines studirens halben gewendet, daß derselbe so lange spöttlich ein Pennal, Feux, Spulwurm, und dergleichen geheißen, und davor gehalten, geschimpfft, geschmäht, verhöhnt, und ausgeschryen werden muß, bis er wider seinen Willen, zu seinem und seiner Eltern großen Schaden und Nachtheil, eine stattliche und kostbare Gasterei anstellen, halten und ausrichten lesset. Dabei dann, ohne einige Scheu vor Gott und Menschen, unzehlig viel Untugenden und Excess, Gotteslästerungen, Thüren, Ofen und Fenster stürmen, Bücher und Trinkgeschirr auswerffen, Leichtfertigkeit in Worten und Geberden, Fressen und Saufen, Wüten und Toben, gefährliche Verwundungen, und andere Thätligkeiten, Sünde, Schande, und überaus Gottloß, ärgerliches Leben, bißweilen auch wohl Mordt und Todtschlag begangen wird. Ja es bleibt auch oftmals bei einem einzigen solchen Gelagk noch nicht, sondern es wird damit wohl etliche Tage aneinander continuirt bei den Tischen, in Collegien, publice und privatim, auch auf offener Gassen, im sitzen, gehen und stehen allerhand Ueppigkeit begangen, groß Geblöck, Häuser und Fensterstürmen geübet, und durch solch unsötes wildes und wüstes Leben nicht allein unserer Universitaet guter Ruf und Namen merklichen verringert, sondern es werden auch viel Eltern an frembden Orten verursacht, ihre Kinder entweder gar nicht auf solche unsere, von unsern Hochgeehrten in Gott selbst ruhenden Vorfahren, mit so trefflichen Unkosten gestiftete,

1) Es ist vom 9. December und findet sich bei Meyfart S. 205. Welche gränzenlose Ruchlosigkeiten aber noch viele Jahre nach Herzog Albrechts Schreiben in Jena verübt wurden, beweisen die Aufstände der Studenten in den Jahren 1644 und 1660. Beim letzteren stürmten Hunderte den versammelten Senat. Keil 117 ff.

und von uns bisher erhaltene Universitaet kommen zu lassen, oder sich doch bald von dannen wieder abzufordern, daß wohl zu besorgen steht, wo dieses höchst schädliche Unheil und Beginnen nicht gäntzlichen abgeschafft und aus dem Wege gereumbt werden sollte, es möchten in kurzer Zeit wenig oder wohl gar niemand von Studenten daselbst gefunden, und was zu förderst Gottes Ehre, Fortpflanzung seines allein seligmachenden Namens, Erhaltung löblicher freyen Künste, und dahero rührender Bestellung Geistlicher und Weltlicher Regimenten, zumal in diesen so sorg- und gefährlichen Leufften nütz und ersprießlichen ist, vollends gar zu Grund und Boden gerichtet werden." [1]

Von großer Wirkung war besonders folgende den Pennalismus betreffende Schrift: „Christliche Erinnerung von der auß den evangelischen hochen Schulen in Teutschlandt an manchem Ort entwichenen Ordnungen und erbaren Sitten, und bey dißen elenden Zeiten eingeschlichenen Barbareyen vor etlichen Jahren aufgesetzt durch Johannem Matthaeum Meyfartum, der H. Schrift Doctoren anjetzo Professoren auf der uhralten Academien zu Erfurdt. Schleißingen 1636." Der Verfasser wird vielen Lesern durch sein Lied: „Jerusalem du hochgebaute Stadt" bekannt sei, wie er denn auch „über das himmlische Jerusalem" und „von den vier letzten Dingen des Menschen" zwei besondere Bücher herausgegeben hat. Man kann denken, wie einem Manne, der sich gern in die Schönheit der Ewigkeit vertiefte, wie ihm bei Betrachtung des unfläthigen wüsten Studententreibens seiner Universität zu Muth wurde.[2] Im grimmigen Zorn über dasselbe, malt er es in den gröbsten Worten und sinnt nur darauf, daß seine Schilderungen wahr und entsprechend seyen. Doch jener Zorn verleitet ihn, nicht immer Maaß zu halten, selbst ungerecht gegen seine lutherische Kirche zu werden; daß aber seine Schilderung des Pennalismus im wesentlichen wahr sey, dafür zeugt ihre Uebereinstimmung mit den Schilderungen anderer Zeitgenossen.[3]

Wenn in früherer Zeit ein Theil der Studenten ein arges Leben führte, so konnten doch Neuangekommene sich von solchen leicht fern halten und ihren eigenen Weg gehen. Daß dieß aber zur Zeit des herrschenden Pennalismus so gut wie unmöglich war, beweist ein Brief des bekannten Schuppius an seinen Sohn, welcher die Universität beziehen sollte. Er schreibt ihm: „Du wirst meinen, daß man auf Universitaeten lauter Weisheit mit Löffeln fresse, und keine Thorheit in einigem Winkel sehe. Allein, wenn du dahin kommst, must du im ersten Jahr ein Narr werden. Du weist, daß ich keinen Fleiß und kein Geld an dir ersparet habe, und daß du hinter deines Vaters Ofen nicht aufgewachsen seyst, sondern daß ich dich von einem Ort zum andern geschleppet habe,

1) Lychtenius l. c. sagt vom Pennalismus schon 1611: Dici non potest quanta morum corruptela invehatur, quamque omnis disciplina corruat, et amor literarum plane refrigescat.

2) Meyfart geb. zu Jena 1590 starb in Erfurt 1642.

3) Eine Probe des Meyfartschen Buchs ist Beilage 10 mitgetheilt.

und daß dir wohl ehe ein großer Herr die Gnade angethan, und dich zu seiner Tafel gesetzt habe. Allein dessen mustu jetzo vergessen. Est quaedam Sapientiae pars, cum seculo suo insanire et seculi moribus, quantum illibata conscientia fieri potest, morem gerere. Lasse dich dieses Jahr über, nicht allein auf gut Teutsch, sondern auch auf Rotwelsch trillen und vexiren. Wann ein alter Wetterauischer oder Vogelsberger Milch Bengel kommt und bietet dir Nasenstieber an, das laß dir nicht fremde vorkommen; perfer et obdura. Olim meminisse juvabit. Ich warne dich unterdessen treulich, daß, wann du aus dem Pennal-Jahr kommest, du dich nicht gesellest zu der Schaar der Schoristen."[1] Ob der Sohn dem Rathe folgte, nachdem er ein ganzes Jahr lang das entsetzliche Pennalleben geführt, ist fast zu bezweifeln.

„Das Final des Pennaljahrs, sagt Schöttgen, war endlich die Absolution, wenn einer von der ganzen Landsmannschaft, nach verflossenem Jahre, absolviret, und zu einem rechten Studenten erkläret ward. Da mußte nun der arme Pennal erst zu allen Landsleuten herumgehen, und bitten, daß sie ihn seiner Sclaverey erlassen wollten.

Hatte er nun Gnaden vor ihren Augen, so mußte er noch zu guter Letze einen Absolutions-Schmaus ausrichten. So war er nun hernach ein Studente, und bald fuhren in ihn sieben böse Geister, welche ihn antrieben, die Pennäle eben so zu vexiren, als man es ihm bisher gemacht."

Die Regierungen boten nun alles, auf dem Unwesen ein Ende zu machen, aber sie sahen zuletzt ein, daß es jeder einzelnen für sich unmöglich war. Relegierte man einen argen Schoristen etwa in Leipzig, so gieng er nach Jena und wurde da von seinen Bundesgenossen mit offenen Armen aufgenommen. Deshalb thaten sich schon im Jahre 1636 mehrere Universitäten — als Wittenberg, Königsberg, Marburg u. a. zusammen und verfaßten gemeinschaftlich Statuten gegen das Unwesen.[2] Dennoch richteten sie so wenig damit aus, als andere einzelne Universitäten mit unzähligen sonstigen Verboten und strengen Strafen.

Im Jahre 1654 brachten deutsche Fürsten die Angelegenheit an den Regensburger Reichstag, worauf hier folgende Verordnung publiziert wurde:[3] „Nachdem wir die schweren und harten Landplagen, insonderheit den blutigen und langwierigen Krieg, damit der allmächtige Gott, nach seinem Gericht unser geliebtes Vaterland teutscher Nation, sammt andern benachbarten Königreichen und Landen heimgesucht, zu bedächtlichem Gemüth geführet und den Ursachen, wodurch obgeregte Plagen über so herrliche blühende Lande und Leute gezogen, etwas reiffer nachgesonnen, so haben wir unter andern grausamen Lastern, welche wider

1) Schuppius Freunde in der Noth 1, 252.

2) Diese Statuten finden sich bei Arnold (1, 438), von Kurfürst Georg Wilhelm wurden sie confirmiert (eb. 1, 444). Wörtlich übereinstimmend theilt Schöttgen dieselben (S. 140) ex orationibus Schuppii mit.

3) Schöttgen 149.

die erste und andere Tafel der heil. 10 Gebote Gottes ungescheuet im Schwange gewesen, nicht die geringste zu sein befunden, die auf den hohen Schulen in Deutschland unter die studierende Jugend eingerissene hochschädliche Unordnung und Gewohnheit des Pennalisirens, da etliche ruchlose, freche, übelerzogene, aller Christlichen Zucht vergessene junge Leute denjenigen, welche von andern Trivial-Schulen, Paedagogiis, oder Gymnasiis sich auf Universitaeten eine mehrere Wissenschaft in denen Haupt-Sprachen, freyen Künsten, und in Philosophicis zu fassen, auch in denen höhern Facultaeten sich informiren zu lassen, und zu proficiren begeben, oder an denen Orten, wo Universitaeten seyn, geboren und erzogen, hochärgerlicher Weise nachstellen, sie nicht allein mit schimpflichen höhnischen Geberden und Worten sondern auch gar mit unehrlichen, abscheulichen Frevelthaten und Schlägen barbarisch tractiren, ihnen öfters solche Dienste und Aufwartung, welche ein vernünftiger Herr seinem geringsten Diener anzumuthen Bedenkens trägt, aufdringen, ja so oft es ihnen gefaellig, solche neu angehende Studiosos mit Schmausen und Gastereyen, beim An- und Abtritt, auch wohl sonst, so oft es ihnen beliebet, beschweren, also, daß dasjenige, was die Eltern ihren studirenden Söhnen ofters mit ihrer höchsten Ungelegenheit, bei diesen Geldklemmenden Zeiten, zur Zehrung auf ein Jahr destinirt, bei einer und andern Zeche und Gelag verschwendet werden muß, und dadurch manches schönes Ingenium mit obgedachten lasterhaften Exagitation und Concussionibus desperat gemacht; an dem Fortgang seiner wohlangefangenen Studien verhindert, die Eltern um ihre geschöpfte Hofnung, darneben Kirchen, Rathhäuser, Schulen und das gemeine Wesen um ein nützliches Werkzeug unverantwortlicher Weise gebracht werden."[1]

Allein auch diese Verordnung fruchtete noch nicht, erst in den Jahren 1660 bis 1662 griff man durch. Die Sachsen giengen voran, und schafften auf ihren Universitäten Wittenberg, Jena und Leipzig den Pennalismus in der Art ab, daß ein Student, den man um des Pennalismus willen auf einer Universität relegierte, auf keiner der zwei andern Universitäten aufgenommen wurde. Diesem Beispiel folgten die Universitäten Helmstädt, Gießen, Altorf, Rostock, Frankfurt, Königsberg. Im Jahre 1664 bestätigte Kurfürst Friedrich Wilhelm das Königsbergsche Anathema gegen den Pennalismus aufs kräftigste durch ein Rescript, in welchem er sich zürnend über die Art ausspricht, wie Neuangekommene auf der Universität „in eine jährige Dienstbarkeit gesetzt" und durch und durch demoralisiert wurden. „Das üppige, unordentliche Leben, heißt es, den Pennälen also behaget, daß sie ihrer Freiheit vergessen, und an ihrer, wiewohl harten Dienstbarkeit ein solch Gefallen tragen, daß sie auch mit lotterbübischen Kleidungen und andern äußern Kennzeichen und Scurrilitäten sich zu solcher Sclaverei zu bekennen nicht geschämet, sondern dieselbe vielmehr für einen Ruhm geachtet, und daher die angemaßete Autorität ihrer unzeitigen

1) An diesen Reichsbeschluß schließt sich das Verbot des Pennalismus an, welches Herzog Eberhard von Württemberg 1655 erließ. Klüpfel 184.

Senioren, mehr als die rechtmäßige Potestät ihres ordentlichen *Magistratus academici* respectiret."[1]

Als endlich in den sechsziger Jahren des siebenzehnten Jahrhunderts der Pennalismus gestürzt wurde, nachdem er fünfzig Jahre lang die Universitäten tyrannisiert, da ward es redlichen Universitätslehrern erst wieder wohl. Davon zeugt folgender Brief des D. Haberkorn in Gießen an D. Weller vom 6. April 1661.[2] Er schreibt: „Der Zustand unserer Universitaet ist, nachdem wir das Pennal-Wesen gantz und gar abgeschafft haben, ruhig und gesegnet. Die Anzahl der Studenten nimmt nicht ab sondern zu. Das Agieren und andere Dinge, die aus dem verfluchten Pennalismo herkommen, hören ganz auf, so, daß mir jetzund nicht ist, als wenn ich Rector wäre, ohneracht ich das Rectorat auf mir habe. Viel Eltern danken Gott mit aufgehobenen Händen, und erbitten unserer Universitaet viel göttlichen Segen. Ich erinnere mich, daß ich Ew. Hoch-Ehrw. zu Frankfurth ehemals sehr angelegen, durch Dero hochgültigen Vortrag diesen Höllen-Hund von allen Universitaeten des römischen Reichs zu verbannen, dieselben aber damals, aller angewandten Mühe ungeachtet, nichts ausrichten können. Nun zweifle ich nicht Ew. Hoch-Ehrw. werden vermöge Dero großen Ansehens und Gottseligkeit sich dahin bemühen, daß diese Teufeley zum wenigsten aus denen Sächsischen Universitaeten verbannet werde. Denn aus unsrem Exempel ist deutlich zu ersehen, daß der gehoffte Ausschlag wohl von statten gehe, und daß der Teufel nichts ausrichte, ohneracht er sich alle Mühe giebt sein Pennalisches Reich beizubehalten."

Blicken wir nun noch einmal zurück auf die Geschichte des heillosen Pennalismus. Daß der alte Gebrauch der Deposition gewiß mit seine Entstehung veranlaßt und zum Deckmantel des Pennaljahrs gedient habe, ward bemerkt, ebenso daß fest organisierte Studentenverbindungen Opposition gegen alle Disciplin machten, und zwar nicht bloß auf einzelnen Universitäten, sondern daß zugleich ein viele Universitäten umfassender Bund dieser zuchtlosen Verbindungen bestand, welcher Bund die Ausführung auch der kräftigsten disciplinarischen Maaßregeln vereitelte. —

Diese Verbindungen werden nun wiederholt unter dem Namen Nationen erwähnt; mit den Nationen der früheren Zeiten hatten sie aber nichts gemein. Diese waren ja, wie wir sahen, öffentlich eingesetzte und anerkannte Corporationen, welche Procuratoren wählten, am Regiment der Universität berechtigt Theil nahmen 2c.; die Nationen des 17. Jahrhunderts entsprachen dagegen den Landsmannschaften.[3] Dies erhellt aus einem Progamm, welches die Universität Leip-

1) Arnold 1, 446.

2) Schöttgen 111.

3) Es ward oben bemerkt, daß Herzog Rudolph auf der Wiener Universität vier Nationen festsetzte, indem er hierbei die Verfassung der Pariser Universität zum Muster nahm. Jede solche Nation bestand aus den verschiedensten, weit von einander entfernt wohnenden, einander unbe-

zig 1654 erließ, als sie einen Schoristen relegierte. „Aus diesem Programmate, sagt Schöttgen,[1] sehen wir, daß die Schoristen ihre Nation, und in denenselben Seniores, Fiscos und Fiscale gehabt: daß sie mit andern Academien ihre Correspondenz geführt, und wenn einer hier nicht gelitten worden, ihn dort untergebracht: daß sie diejenigen, welche etwas an die Obrigkeit gebracht, vor unehrlich gehalten, und überall verfolget haben. Aus einem andern (Programmate) vom 13. November 1659 sehen wir noch umständlicher, daß jegliche Nation ihre Seniores, Directores, Fiscale, auch sogar Pedellen gehabt, welche Aemter gewechselt, und theils kurze, theils lange Zeit gewähret. Die neuangekommenen mußten sich inscribiren lassen. Sie wurden vor die Schoristen citiret, ihre Sachen entschieden; die ihrer Meinung nach etwas gesündiget, wurden ums Geld oder um einen Schmaus gestraft. Wer aus der Schule schwatzte, oder zu der Obrigkeit klagen ging, der ward vor unehrlich gehalten."

Welch ein teuflisches Regiment die Senioren dieser Nationen übten, davon theilt Schöttgen[2] ein Beispiel mit. Im Jahre 1639 klagte ein Student Holdorff beim Rostocker Prorector: „Weil sein Pennaljahr jetzo auf etliche Tage verflossen und er nach Coppenhagen von hinnen wegziehn müsse, weil er allda eine Condition bekommen, so sey er zu Höpnern, als Senioren ihrer Nation gangen und habe denselben gebeten, daß er möchte absolviret werden. Der aber hätte geantwortet, es wäre in der Nation beschlossen, sechs Wochen übers Jahr noch zu bleiben, darum ers haben wollte, daß er bleiben sollte. Er sey abermal . . . zu ihm gegangen und dienstfreundlich gebeten, daß er absolviret werden möchte; worauf Höpner geantwortet, er sollte bleiben, er wollte es haben, bliebe er aber nicht, und hielte nicht sein Jahr aus nebst sechs Wochen, sechs Tage, sechs Stunden, sechs Minuten, so sollte ihm nachgeschrieben werden. Er habe zum dritten mal gebeten, ihn zu absolviren, Höpner aber nichts desto weniger respondiret, wollt er nicht bleiben, sollt er laufen, ihm sollte wohl nachgeschrieben werden." — Später citirte Höpner den Holdorff zu sich, und da er aus Furcht nicht erscheint, so fällt dieser Senior mit vier Andern Nachts in sein Haus mit bloßen Degen.

Gieng nun das Tyrannisieren der Pennäle von den Nationen aus, gründete es sich auf die Verfassung derselben, so befahl der Kurfürst Friedrich Wil-

kannten Scholaren. Zur sächsischen Nation gehörten z. B. Trierer, Bremer und Preußen. Landsmannschaften dagegen gehören dem Lande an, von welchem sie den Namen führen. So thaten sich z. B. in diesem Jahrhundert auf der Universität Tübingen die Hohenloher als Neuwürttemberger zusammen, eine zweite Landsmannschaft bildeten die Ulmer, welche sich zur Danubia erweiterten, eine dritte Landsmannschaft war die Württembergia der Altwürttemberger, eine vierte die Helvetia der Schweizer (Klüpfel 293).

1) Schöttgen 103. Die Nationen, welche in Leipzig so aufgehoben wurden, standen auf keinen Fall in irgend einer Verbindung mit den vier alten Nationen, welche dort seit Gründung der Universität bis zum Jahre 1830 bestanden.

2) S. 94. Schöttgen entnahm die Nachricht aus einem gedruckten Universitätsprotocolle.

helm in dem oben erwähnten Rescripte sehr mit Recht: „daß der höchstschädliche Pennalismus nebenst den Collegiis Nationalibus gänzlich cassiret und aufgehoben seyn solle."[1] Daß auch in demselben Rescript der Wahrheit gemäß gesagt wird: den Pennälen habe das unordentliche Leben also behaget, daß sie ihrer Freiheit vergessen und an ihrer harten Dienstbarkeit ein Gefallen getragen, das beweist folgendes. Als im Jahre 1661 das kurfürstlich Sächsische Mandat gegen den Pennalismus in Leipzig angeschlagen ward, da „haben sich über 200 Pennäle bei dem Collegio versammelt, auch sich leichtfertiger Weise zusammen verschworen, über dem Pennalwesen zu halten und es nicht abschaffen zu lassen. Sie haben sich aber bald eines bessern besonnen."[2]

Und wenn es im Rescript des Kurfürsten Friedrich Wilhelm hieß: die ganz servilen Pennäle hätten Gefallen an ihrer harten Dienstbarkeit gehabt, „daß sie auch mit lotterbübischen Kleidungen und andern äußern Kennzeichen und Scurrilitäten sich zu solcher Sclaverei zu bekennen nicht geschämet," so wird auch dies merkwürdig durch das Benehmen bestätigt, welches einst die Leipziger Pennäle zeigten. Sie hielten sich lieber in Dorfschenken auf, litten lieber Hunger und Kummer als daß sie zur Ablegung ihres durchlöcherten Pennalhabits zu bringen waren. So berichtet ein Leipziger Programm.[3]

Bis zu einem solchen Grade ehrloser Knechtung der Pennäle hatte man es in den heillosen Nationalverbindungen gebracht.

Wurden diese Verbindungen nun um das Jahr 1662 zugleich mit dem Pennalismus unterdrückt? Keinesweges. Auch werden wir sehen, daß erst die Burschenschaft dem Pennalismus wahrhaft principiell ein Ende machte, während er in den Landsmannschaften fortlebte, wenngleich nicht in der früheren entsetzlich rohen Weise.

6.

Zur Geschichte der Universitäten im achtzehnten Jahrhundert.

A. Der Nationalismus. Landsmannschaften.

Der Pennalismus gieng, wie wir sahen, von den Nationalverbindungen aus. Da er um das Jahr 1662 unterdrückt wurde, so fragte sichs: ob er bis

1) Arnold 1, 448. Der Versuch, den 1670 die Königsberger Universität machte, vier Nationen — Pommern, Schlesier, Preußen und Westphäler — zu legalisieren und unter ihre Aufsicht zu nehmen, misglückte. Arnold 1, 261.

2) Schöttgen 112.

3) Gretschel 274.

auf die Wurzel ausgerottet sei, mit andern Worten: ob in jenem Jahre auch jene Verbindungen unterdrückt worden seien? Keineswegs war die Antwort.

Es ist aber nicht leicht diese Antwort durch Thatsachen zu begründen. Die Nationalverbindungen waren scharf verboten, man mußte also auf alle Weise ihr Dasein verheimlichen. Es heißt z. B. in den Statuten einer Landsmannschaft: ein neues Mitglied soll bei seiner Aufnahme das Ehrenwort geben, „daß es nie etwas, was in der Gesellschaft nur immer vorgeht, ausschwatze, gegen Renoncen immer vorsichtig zu Werke gehe, nie äußere, daß eine Gesellschaft existire, ja sie sogar vom Gegentheil zu überzeugen suche. Im Falle aber, daß er einmal von Polizei- oder Rectoratswegen ernstlich darüber befragt würde, standhaft läugne und willig sei, gern seine Existenz auf der Universität für die Gesellschaft dahin zu geben." [1]

Bei solcher Heimlichkeit ist es natürlich, daß die Landsmannschaften, so lange sie verboten waren, nur von Zeit zu Zeit an den Tag kamen; wir wollen mehrere Fälle anführen.

Im Jahre 1682, zwanzig Jahre nach der Unterdrückung des Pennalismus, entstand ein großer Studententumult, als in Leipzig durch ein kurfürstliches Rescript der Nationalismus aufgehoben ward, und es bedurfte der strengsten Strafe, um die Maaßregel durchzusetzen. [2]

Im Jahre 1717 bildeten sich in Halle plötzlich eine Menge von Landsmannschaften, Meiners nennt 12. Sie wählten Senioren und Subsenioren und trugen öffentlich Bänder als Unterscheidungszeichen, die Märker Pomeranzenfarb ꝛc. Durch ein königliches Rescript wurden diese Verbindungen sogleich scharf verboten. [3]

Im Jahre 1750 wurden die Landsmannschaften in Rostock, [4] 1765 und 1778 in Jena verboten, in Kiel 1774, in Göttingen 1762, in Erfurt 1794, in Preußen und Altorf in Folge des Reichstagsschlusses von 1795. Im Jahre 1816, als die Burschenschaft gestiftet wurde, existierten auf den meisten Universitäten Landsmannschaften, es entstand ein Kampf zwischen ihnen und der Burschenschaft.

Aus zweien der erwähnten academischen Verbote geht hervor, daß in den Landsmannschaften auch der Pennalismus noch fortlebte. Es heißt nämlich in dem Rostocker Gesetze von 1750: Qui dudum Academiarum commodo profligatus exulat *pennalismus*, barbarum nomen et omen, itemque *nationalismus*, una cum singulis, quae invehit, malis, ultra ex cultu nostrorum facessat. Hinc qui aut nominis aut rei quid tentet instaurare, qui senioris titulum affectet . . . . quique noviter adventantes aliosve sub-

1) Haupt 204.
2) Gretschel 274.
3) Meiners (Geschichte 4, 163) sagt: die Verbindungen seien wirklich (?) abgeschafft worden.
4) Eb. 163 sqq. bis S. 174.

juget, exagitet, pecunia et vel obolo emungat . . . eum societate nostra academica indignum procul habebimus.

Noch schärfer lautet das Kieler Universitätsgesetz von 1774: Qui infamem *pennalismum* ab omnibus bonis cordatisque damnatum et proscriptum hic excitare et instaurare, aut seditiosa conventicula cogere, aut coetus nationales instituere, pecuniarum comessationumque exactione, aliisque iniquis modis nuper academiam ingressos studiosos divexare ausus fuerit, tanquam academiae hostis ac perduellis, arbitraria eaque gravissima poena coercitus exterminabitur.

Daß sich auch in Göttingen der Pennalismus geregt habe, beweist ein Rescript Münchhausens an die Universität vom Jahre 1757, worin es heißt: man solle acht haben, „daß die neuankommenden Studiosi bei ihrer Ankunft auf der Post oder bei anderer Gelegenheit nicht weder zum Gelächter gemacht . . . noch denen Studiosis, welche die neu Ankommenden ihres Genusses halber gern an sich zögen, und zu dem Ende denselben entgegen ritten, Quartiere bestellten und Gesellschaft verabredeten, dergleichen zur Verführung junger Leute ausschlagende Wege gestattet würden.“ [1]

Eine lebendige Charakteristik der Landsmannschaften (Corps) gibt Klüpfel.[2] „Jedes Corps, sagt er, zerfällt in eigentliche und uneigentliche Mitglieder, Corpsbursche und Renoncen. Nur die ersten sind vollberechtigte Theilnehmer der Verbindung, und ihr Kern; die andern bezeichnet ihre Name schon als solche, welche auf den vollen Antheil an den Verbindungsrechten verzichten, und nur dem Corps sich anschließen, um seinen Schutz und sein Ansehen mit zu genießen. Zugleich ist die Renoncenschaft eine Art Novizenthum, in welchem jeder, der ins Corps eintreten will, eine Weile zu bleiben hat, bis er nach genauerer Bekanntschaft vorrücken darf. Die Aufnahme geschieht mit gewisser Feierlichkeit, häufig nach einer Art von Catechisation über den Comment und die Verbindungsgrundsätze, durch Umhängung des Bandes, Mittheilung der Verbindungschiffer und Bruderkuß. Von den ordentlichen Mitgliedern auf ein Jahr gewählt stehen an der Spitze der Verbindung der Senior, der Consenior, der Secretär und je nach der Zahl der Mitglieder einige weitere Chargierte. Diese zusammen bilden den Rath, der über Corpsangelegenheiten absolut zu beschließen hat, die Repräsentation nach außen besorgt, und den regelmäßigen Gelagen präsidirt, dem aber auch jedes Mitglied unbedingten Gehorsam schuldig ist. Dabei hat jedes Corps kleinere unterscheidende Eigenthümlichkeiten, an welchen unveränderlich festzuhalten beim Eintritt feierlich gelobt wird. Sämmtliche Corps untereinander verbindet

1) Meiners 2, 210.

2) Klüpfel S. 293—298. Es versteht sich, daß Klüpfels Schilderung nicht alle Corps gleichmäßig trifft, viel weniger alle einzelnen Glieder derselben. Ich kenne sehr tüchtige Männer und hatte vorzügliche Zuhörer, die zu den bessern Corps gehörten. Dieß hebt jedoch Klüpfels allgemeine Charakteristik nicht auf.

der Zweck, den Comment aufrecht zu erhalten, daneben dem Studentenleben seine phantastische, glanzvolle Seite zu bewahren. Dazu ist Zusammenwirken nöthig, zu welchem der Senioren-Convent, und als weitere Instanz der Chargierten-Convent zusammentritt. Dieser wollte die oberste Studentenbehörde bilden, nahm gleich vom Anfang alle Studentenangelegenheiten in seine Hand, und suchte sich seinen eigenen Bestand durch den Grundsatz zu sichern, daß jeder Student, der in öffentlichen Angelegenheiten eine Stimme haben wolle, einer Verbindung angehören und durch seinen Senior sich vertreten lassen müsse, daß der Senioren-Convent allein Gesetze gebe, Feste anordne, Urtheile spreche; wer seinen Beschlüssen sich widersetze, seinen Bestimmungen über Ehrenhaftigkeit 2c. sich entziehe, falle eben damit dem Anathem des Verrufes anheim.

Aus diesen Verbindungen nun und in ihrer Mitte entwickelte sich anfangs ein nach innen gemüthliches, nach außen flottes Studentenleben. Häufig waren die Mitglieder Freunde schon von den niedern Schulen her; jeder trat ein für alle, alle für einen; das Bewußtsein, zu einer Gesammtheit zu gehören, gab dem Betragen etwas Sicheres, Freies; hervorragende, beliebte Persönlichkeiten, wie jedes Corps sie unter sich hatte, pflanzten und pflegten einen heiteren kecken Geist. Daneben suchte jede Verbindung es der Andern zuvorzuthun an Pracht und Solennität ihrer Bundes- und Stiftungsfeste, und großartig waren immer die öffentlichen Aufzüge, wenn sämmtliche Corps mit ihrem Anhang zu irgend einer Feierlichkeit sich zusammenthaten, und die Bundesfarben wetteiferten im Glanz.

Allein bald zeigten sich gefährliche und betrübende Nachtheile des Corpswesens.

Die Circuli fratrum sollten Vereine wissenschaftlich gebildeter Jünglinge in dem Alter sein, das für die höchsten Ideen am empfänglichsten ist, berufen zu geistigem Wachsthum in einer Atmosphäre, die vom Flügelschlag des Genius in beständige Bewegung versetzt, auch die edelsten Kräfte anregen will. Allein sie wurden nur zu sehr bloß heitere nach außen patente Gesellschaften von guten Gesellen, mehr auf Lebensgenuß und zwar oft sehr materiellen Lebensgenuß gerichtet, ohne höheres Interesse, ohne umfassende, begeisternde Ideen. Ihre Leerheit und Schaalheit mußte einem tüchtigeren Geist und Gemüth bald schmerzlich fühlbar werden. Sie ließ sich nicht verdecken durch die glänzenden Aeußerlichkeiten, und den Pomp des öffentlichen Auftretens. Die Brüderlichkeit unter den Bundesbrüdern, welche als einer der Hauptzwecke dieser Verbindungen vorangestellt wurde, war auch nicht immer die rechte, das junge Herz beglückende Freundschaft, auf welche Verbindungen fürs ganze Leben sich von selbst gegründet hätten, obgleich die Corpsstatuten diese ausdrücklich vorschrieben; es fehlte zu häufig der Grund der Freundschaft, rechte Achtung, bedingt von edlem Streben und der Sittlichkeit der Charaktere. Für diese konnten die Corps am wenigsten als Bildungsanstalten gelten; die Unterordnung unter das Seniorat widerstrebte bessern Gemüthern. Der Ehrgeiz, dahin zu gelangen, misbildete

und tödtete die Freundschaft. Je geringer die geistigen Interessen waren, um so mehr machte sich die Sinnlichkeit geltend, und der Grundsatz, der von den Corps adoptiert worden war, daß das Privatleben eines Mitglieds die Gesammtheit so lange nichts angehe, als diese nicht in ihrer commentmäßigen Ehre dadurch gefährdet werde, bildete zu einer Toleranz in sittlicher Beziehung heran, die nur zu geeignet war, eines jungen Menschen sittliche Begriffe schmählich zu verkehren und ihn selbst auf die heillosen Abwege der Sinnlichkeit und Liederlichkeit zu führen, auf denen mancher zu Grunde gieng, und von denen das Corps als solches keinen zurückgehalten hat.

Wenn Bestimmungen in die Statuten und den Comment aufgenommen wurden, welche fordern, daß wer an einer venerischen Krankheit leide, es auf der Kneipe anzuzeigen habe, und einer Strafe unterliege, wenn er während ihrer Dauer sich schlage, so läßt dieß auf den Geist im Innern der Verbindung schließen. Auch sind erweislich die Corpsfeste oft in wahre Orgien ausgeartet, und mancher unglückliche, verführte Junge hat gemeint, erst durch Theilnahme an der Liederlichkeit sich das Recht der Mitgliedschaft und Geltung im Bunde zu erkaufen. Es soll in Tübingen um jene Zeit vorgekommen sein, daß ein ganzes Corps angesteckt war. Dieselbe niedrige Sinnlichkeit bezeichnet auch mehr und mehr das Zusammensein auf der Kneipe, wo der Biercomment so leicht als Zwang zu roher Schlemmerei sich gebrauchen ließ und die Kraft und Ehre sowohl einzelner Mitglieder desselben Corps, als auch verschiedener Corps untereinander sich nach ihrem Eychmaaß, nach ihrer Trinkfähigkeit bemaß, deren höchster Grad dem Bierkönig nach standhafter Bezwingung von 80 Schoppen zugeschrieben wurde.

Mit der Rohheit, ja Gemeinheit des Tons, der bald in den Corps herrschte, stand denn auch in Verbindung die misbräuchliche Geltendmachung des Comments als Nöthigung zu Duellen, die daraus folgende Paukſucht und Renommage. Schon galt nur der als ehrenhaft, der Satisfaction auf der Mensur gab; ein flotter angesehener Bursche aber, der Stolz seiner Verbindung war nur wer der Skandäler schon viele ausgemacht hatte, und als forscher patenter Schläger bekannt war. Das zu werden, wurde nun Ziel des Strebens. Händelsucht, Hohn, herausforderndes Betragen, eine bis ins Lächerliche gehende Empfindlichkeit und zahllose Paukereien waren die Folge. Die Zahl der 100 Skandäler voll zu machen wurde manches Burschen einziger Ehrgeiz, und wie darunter das wissenschaftliche Leben Noth litt, so war auch das gesellschaftliche nur ein unerfreulicher Zustand auf beständigem Kriegsfuß, gänzlich schutzlos für den Waffenlosen. Ja gegen diesen auf eine nach gewöhnlichen menschlichen Begriffen ganz ehrlose Weise sich zu betragen that der Burschenehre keinen Eintrag, und dem Philister das Ehrenwort zu brechen, war nur ein Scherz. Auch die Verbindungen untereinander standen beständig gespannt und gereizt. Freizügigkeit von einem Corps zum andern bestand nicht; wer dem Einen die Schmach an-

that, zum andern überzugehen, hatte sich mit den Corpsmitgliedern erst durchzupauken; wie auch kein neues Corps sich gültig aufthun konnte, ohne sich in die Anerkennung der andern erst einzupauken. Dabei gab die ewige Rivalität Ursache genug zu beständigen Reibungen, die in Skandälern pro patria endeten, in welchen jedes Corpsmitglied, wie das Loos oder des Seniors Machtspruch es bestimmte, für die Ehre der Verbindung die Mensur zu betreten hatte. Daraus geht nun endlich hervor, wie die ganze Studentenschaft durch die Corps nur in größere Partheien zerrissen wurde, und die große Mehrzahl sich tyrannisieren lassen mußte von der Minderheit der Corpsburschen, ja von einer noch kleinern Zahl, dem Seniorenconvent, der, wie schon angedeutet, keinesweges aus den achtungswerthesten, sondern nur den renommiertesten Burschen zusammengesetzt war."

Man vergleiche mit dieser Beschreibung den im Anhang mitgetheilten Comment zweier Corps, er stimmt mit jener ganz überein.[1] Vorzüglich handelt es sich im Comment von Ehre, wie sie zu wahren ist, wenn sie angegriffen, wie wieder zu gewinnen, wenn sie verloren wird. Der Schläger ist der Talisman der Ehre. Der Comment handelt daher großentheils vom Duell, wodurch es veranlaßt und wie es ausgefochten werde. Von Sittlichkeit ist nicht die Rede, dagegen verräth mehr als ein Paragraph, wie übel es in dieser Hinsicht unter den Corps aussahe und bestätigt nur zu sehr die Wahrheit von Klüpfels Schilderung.

Dieser erwähnt an einer Stelle die Termini technici der Verbindungen. Der Comment definiert die Namen: Fuchs, Brandfuchs, Jungbursch, Altbursch, bemoostes Haupt.[2] „Jeder Akademiker, der sich in keiner Gesellschaft befindet, ist Renonce"; wer sich nicht an den Comment band, nicht schlug, ward „Wilder" auch „Finke" genannt; an diesen rächte man sich, wenn es die Gelegenheit ergab, durch Hetzer (Reitpeitsche) oder Holz (Stock).

„Der Comment, bemerkt Klüpfel, ist vermuthlich dem Ceremoniell des spätern Ritterthums und Hoflebens, wie es sich am Hofe Ludwigs des Vierzehnten entwickelt hatte, nachgebildet. Die meistens dem Französischen entnommenen technischen Ausdrücke deuten auf diesen Ursprung."[3] Dahin gehören viele zum Theil verunstaltete Worte: Comment, Comment suspendu, Satisfaction, Avantage, Touche, Secundieren, Renommieren, Renonce, Maltraitationen Chargierte u. a.[4] Auch kam, nach Klüpfel, der Stoßdegen mit tellerförmigem Stichblatt von Frankreich herüber.[5]

1) Vgl. Beilage 3.

2) Comment Beilage 3, §. 16—22. Statt Fuchs fanden wir im 17. Säculum Feux, sonst kommt in Schöttgens sehr vollständigem Register von Spitznamen der Pennäle keiner vor, der noch in Gebrauch wäre, ebenso verschwand der Name Schoristen für Studenten, welche das Pennaljahr hinter sich hatten.

3) Klüpfel 182.

4) Buttmann wollte selbst Verschiß von Verjus ableiten.

5) Klüpfel 184. Denen, welche in den gegenwärtigen Studentenduellen einen Nachhall

Nachdem die Landsmannschaften seit dem 16. Jahrhundert auf den Universitäten geherrscht, ja dieselben tyrannisiert hatten, traten ihnen nach einander zwei Gegner feindlich entgegen, zuerst die Orden, später die Burschenschaft. — Letztere verwarf, wie wir sehen werden, entschieden den Pennalismus.

B. Studentenorden.

Gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts treten die Studentenorden auf. Das erste Verbot derselben erschien 1748 in Göttingen und ward 1760 und 1762 wiederholt.[1] In demselben Jahre 1762 findet sich die erste Spur von Ordensverbindungen in Erlangen,[2] im Jahre 1765[3] in Tübingen, von demselben Jahre ist das erste Jenenser Verbot gegen die Orden, ein zweites von 1767;[4] ein drittes von 1795 schließt sich einem Reichsschlusse gegen geheime Verbindungen an, was auch gleichzeitige Preußische und Altorfer Verbote[5] thun. Im Jahre 1802 rühmt Meiners von Göttingen:[6] „Schon seit mehreren Jahren sind nach den genauesten Erkundigungen auf unserer hohen Schule keine Orden mehr;" in einer Anmerkung fügt er aber sehr naiv hinzu: „Ganz kürzlich sind Spuren eines Ordens entdeckt worden." Ein Zufall führte, wie ich mich erinnere, zu der Entdeckung. Es ertrank ein Student, beim Versiegeln seiner Hinterlassenschaft fand sich ein Namensverzeichnis von Konstantisten. — So reichen die Orden bis in die ersten Jahre des neunzehnten Jahrhunderts; zur Zeit da die Burschenschaft aufkam — 1816 — scheinen sie aufgehört zu haben; ich fand nicht erwähnt, daß die Burschenschaft Kämpfe gegen Orden geführt, nur gegen Landsmannschaften kämpfte sie.

Wie unterschieden sich nun diese Orden von den Landsmannschaften (Nationen)? Der Unterschied mußte wesentlich sein, da Orden und Landsmannschaften einander immer feindselig entgegen standen. Meiners sagt: beide Verbindungen hätten in ihrer Verfassung viel Uebereinstimmendes gehabt, die Orden seien „blos dadurch" von den Landsmannschaften verschieden gewesen, „daß sie Mitglieder ohne Rücksicht auf ihr Vaterland aufnahmen." Es ist dieß ein

deutscher mittelalterlicher Rittersitte erblicken, widerspricht Klüpfels gewiß wahre Ansicht von der französischen Abstammung jener Duelle. Zwischen einem Chevalier aus dem Siècle de Louis XIV. und einem deutschen Ritter aus der Zeit der Hohenstaufen ist ein himmelweiter Unterschied und eben so zwischen einem Duell um einen Wechselbalg der Ehre (point d'honneur) und einem Gottesurtheil durch Turnier.

1) Meiners „Verfassung" 2, 296.

2) Engelhardt 177.

3) Klüpfel 279.

4) Meiners Geschichte 4, 169.

5) Ebend. 174.

6) Meiners Verfassung 2, 302.

wesentlich unterscheidendes Merkmal, aber nicht das einzige; ein zweites ist die an die Freimaurer sich anschließende Symbolik der Studentenorden. So finden sich 1765 „Spuren einer in Tübingen unter den Studierenden errichteten Freimaurerloge." „Die meisten Orden auf den Universitäten, bemerkt Klüpfel, waren wohl eine Verzweigung des Freimaurerordens."[1] Entsprechend berichtet Engelhardt,[2] der im Jahre 1762 gestiftete Kreuzorden habe durchaus maurerische Formen gehabt. „In dem Versammlungslocale der Ordensbrüder fand sich ein Becken mit Wasser, dessen symbolische Bedeutung den Aufzunehmenden erklärt wurde, eine Statue der Freundschaft und eine der Tugend, Todtenköpfe, ein Ordenskreuz mit Sonne, Mond und Sternen und ein Crucifix." Der akademische Senat berichtete 1767, daß er den Studierenden einige Ordenszeichen habe abnehmen lassen, und daß die Orden, trotz der Verbote, in Erlangen, wie auf andern deutschen Universitäten allgemein seien und kaum ein Studierender sich finde, der nicht zu einem Orden gehöre.

Im Jahre 1770 ward der Faßbinderorden entdeckt, der Loge hielt, Grade hatte und verderblich wirkte.[3] Der schwarze Orden, auch Orden der Harmonie genannt, trat 1771 in Erlangen auf und hatte Mitglieder in Nürnberg, Coburg; „in Braunschweig sollte die Hauptloge sein." 1797 fand man in den Papieren dieses Ordens Katechismen des ersten, zweiten und dritten Grades, in denen die Symbole ethisch gedeutet werden. „Die Aufnahmsceremonien waren von den Freimaurern entlehnt, mit denen der schwarze Orden in sehr freundschaftlichen Verhältnissen gestanden zu haben scheint. Als erster bekannter Meister des schwarzen Ordens war in den Statuten Pythagoras angegeben." — Das Angeführte reicht hin, die Orden als Orden zu charakterisieren, auch ergibt sich, daß sie sich nicht auf Universitäten beschränkten und auf Studenten. Das gilt auch von den Constantisten, die schon 1786 in Halle sich fanden, später (um 1798) Glieder unter Civil- und Militair-Personen in Berlin zählten. Ihre Gesetze sollen ruchlose jacobinische Grundsätze, religiöse und politische enthalten haben; das preußische Ministerium glaubte, „daß Revolutionäre sich der Studierenden zu ihren Zwecken bedienen wollten."[4] —

Aus dem Gesagten ergibt sich: daß die Orden vorzüglich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Rolle spielen, sich nur noch in den ersten Jahren des 19. Saeculum vorfinden dürften, daß sie von den Landsmannschaften ganz verschieden waren, da sie keine Rücksicht auf das Vaterland nahmen wie diese, zudem Ordenssymbole und Grade hatten und mit außerakademischen Orden in Verbindung standen, was alles bei den Landsmannschaften weg-

1) Klüpfel 280.
2) Engelhardt 178.
3) Ders. 180. 183. 184.
4) Die Jenaische Verordnung gegen die Orden von 1767 nennt den Espérance-Concordien- oder Kreuz-, den Faßbinder- und Lilien-Orden.

fiel. Bei solcher wesentlichen Verschiedenheit der Orden und der Landsmannschaften darf man sich nicht wundern, daß beide gegeneinander schroff feindselig auftraten.

7.

Zur Geschichte der Universitäten im neunzehnten Jahrhundert.

Einleitung.

Meine akademischen Erlebnisse.

Nach dieser Charakteristik der Landsmannschaften und Orden könnte ich nun zur Schilderung der Burschenschaft übergehen. Man wird aber mit Recht fragen: gab es denn in früherer Zeit keine Studenten, welche diesen Verbindungen nicht angehörten, oder lohnt es etwa nicht, diese auch zu erwähnen? Gewiß gab es viele solche, aber es fällt schwer über diese zu sprechen, weil sie eben zu keiner Fahne mit Emblemen schworen, nie mit Genossen unterm Gesetz gemeinsamer Statuten standen. Doch lebten sie nicht ganz vereinzelt, sondern in Freundeskreisen; es verband sie eine Freundschaft, die keiner Statuten bedurfte. Und diese Freundeskreise hatten dennoch einen sehr bestimmten Charakter, sie hatten gemeinsame Ideale, gemeinsame Arbeiten, ein Streben nach gleichem Ziel.

Ich habe mehrere solche Kreise gekannt und ihnen angehört. Es kam mir nun der Gedanke, daß es am gerathensten sei, einfach zu erzählen, was ich in meinen Studentenjahren erlebte, und durch diese Erzählung ein lebendigeres Bild jener Kreise zu geben, als wenn ich sie ganz abstract charakterisierte.

Dieser Gedanke führte mich aber bald weiter. Warum soll ich mich doch- fragte ich, auf die Erlebnisse meiner Studentenjahre beschränken, warum nicht auch das erzählen, was ich als Professor erlebte?

Im ersten Jahre dieses Jahrhunderts, 1801, bezog ich die Universität, bis zum gegenwärtigen Jahr 1861 lebte ich, mit verhältnismäßig geringen Unterbrechungen, auf deutschen Universitäten. Seit 1811 Professor, stand ich als solcher überdieß den Studenten meist persönlich nahe, und nahm herzlichen thätigen Antheil an ihrem Wohl und Wehe.

Ich gebe daher, nach reiflicher Ueberlegung, die Erzählung aller meiner bedeutendern akademischen Erlebnisse und Erfahrungen in chronologischer Folge, indem ich einflußreiche Begebenheiten, bei denen ich nicht gegenwärtig war, nach den besten gedruckten Quellen und mündlichen Mittheilungen zuverlässiger Zeugen gehörigen Orts einschalte und bemerke, welche Rückwirkungen das Geschehene auf die Universität hatte, bei welcher ich, da es geschahe, angestellt war.

A. Besuch in Halle 1799.

Eine vorläufige Recognoscierung.

Es sind jetzt 62 Jahre verflossen, seit ich zum ersten male einen Blick in das Universitätsleben that. Ich war noch auf dem Joachimsthalischen Gymnasium in Berlin und besuchte meinen ältern Bruder Friedrich, der in Halle studierte. Er und frühere Schulkameraden nahmen mich mit in die Vorlesungen. Da hörte ich zuerst Friedrich August Wolf, er machte einen starken Eindruck auf mich, das Auditorium war gedrängt voll. Ich fand es sehr seltsam, daß man in einer Vorlesung des Magisters Güte über Jesaias den armen alten Mann alle Augenblicke durch Pst! rufen unterbrach, da er dann, nach der herrschenden Gewohnheit, genöthigt war, das Gesagte zu wiederholen. Auch den Fechtboden besuchte ich, wo ich dem damaligen ersten Fechter und Raufbold vorgestellt wurde. Es war ein großer starker Bursch, in höchst einfacher Kleidung — Hemd, Beinkleider, ungeheure Kanonen und einen hohen Stürmer auf dem Kopf — d. i. einen dreieckigen Hut, dessen eine Spitze nach vorne gekehrt zur Deckung gegen Gesichtshiebe. Der Oger machte einen solchen Eindruck auf mich, daß ich mich mehrere Jahre nachher erkundigte, was aus ihm geworden sei. Da erfuhr ich, daß er bei einem Müller Hofmeister geworden, wo er Alles frei hatte und außerdem als fixen Gehalt täglich neun Maaß Bier erhielt. — Einen größern Contrast kann es kaum geben, als nach diesem Besuch des Fechtbodens eine Wasserfahrt auf der Saale beim klarsten Mondschein. Aus der Ferne vernahmen wir unaussprechlich sehnsüchtige Waldhornweisen. War es doch, als hätte ich bei diesem kurzen Besuch in Halle einen Vorschmack von Allem bekommen, was ich dort einige Jahre später an Freud und Leid erleben sollte. —

B. Göttingen.

Ostern 1801 bis Ostern 1803.

Ich verließ um Ostern 1801 das Gymnasium, und gieng dann in Begleitung meines Freundes, des jetzigen Geheimen Finanzrath Sotzmann, durch Thüringen nach Göttingen.

Wir kamen nach Weimar. Wie erschien mir jugendlichem Enthusiasten alles verklärt in dieser Heimat der größten Geister Deutschlands! Meine Augen suchten überall Göthe und Schiller und Herder. Aber es ward mir nur die Freude, den letztern kennen zu lernen. Mein Vater hatte mir ein Empfehlungsschreiben an ihn mitgegeben. Er nahm mich sehr freundlich auf und lud mich zum Abendessen, bei welchem ich noch den Consistorialrath Günther fand. Man kann denken, wie ich auf jedes Wort Herders horchte. Es sind seit jenem Abend 60

Jahre verflossen und heute noch höre ich seine Bemerkungen über den Begriff „Charakter". Wie er es in seinen Schriften zu thun pflegt, so that er es auch mündlich, er begann mit dem Worte „Charakter", wie es von χαράσσειν komme, ꝛc. — Aus manchen Aeußerungen Herders und Günthers ersahe ich leider, daß Zwiespalt unter den Heroen Weimars herrsche, ein Zwiespalt, den ich erst spät durch Göthes „Aus meinem Leben" näher kennen lernte. Indem ich diesen Titel schreibe, vergeht mir aller Muth, ein Wort zur nähern Charakteristik Herders vorzubringen, angesichts der unglaublich wahren, meisterhaftesten Schilderung desselben, welche Göthe gibt.

In Göttingen angekommen, zog ich in das Haus des Instrumentenmachers Krämer, warum ich dieß erwähne wird sich bald zeigen.

Mein Vater hatte mich zum Juristen bestimmt. Ich begann mein Studium nach Gewohnheit durch Hören der Institutionen, und zwar bei Hofrath Waldeck, schrieb auch aufs Fleißigste nach. Zugleich schaffte ich mir ein damals allgemein benutztes Buch, die Institutionen Höpfners an, und benutzte es bei Repetition des Waldeckschen Vortrags. Zu meiner Verwunderung fand ich eine solche Uebereinstimmung Höpfners mit meinem Hefte, daß ich mich entschloß, das Nachschreiben aufzugeben: dagegen Höpfners Buch mit in die Vorlesung zu nehmen, und mit dem Vortrag zu vergleichen. Unglücklicher Weise saß ich dem Katheder ziemlich nahe, und Waldeck erspähte sogleich das Buch und erkannte es mit seinen Falkenaugen. Erkennen und aufs Heftigste und Unbarmherzigste gegen Höpfner losziehen war aber eins. Meine Situation war nicht die angenehmste, nicht entfernt hatte ich die Absicht gehabt, den alten Waldeck zu kränken. Er trug mirs auch nicht nach, war vielmehr sehr freundlich, als ich für das Wintersemester die Pandecten belegte und gab mir später ein vortheilhaftes, freilich unendlich sauer verdientes Zeugnis. Las er doch täglich drei Stunden Pandecten.

Er gehörte ganz der alten juristischen Schule an; über seine Ausgabe von Heineccius Compendium der Institutionen dürfte man gegenwärtig wohl nur noch in Coimbra lesen.

Im Sommersemester 1802 hörte ich Civilrecht bei einem Manne, der für die später auftretende Schule Savignys die Tenne fegte, nämlich bei Hugo. Seine Vorlesungen, welche mit Ausarbeitung juristischer Aufgaben verbunden waren, regten durch kritischen Scharfsinn an; seine schonungslose Polemik, welche nicht selten gegen Waldeck gerichtet war, als gegen einen Repräsentanten der alten Schule, misfiel uns gar nicht. Hugo lieferte auch die beißendsten Recensionen in die sonst principiell neutralen Göttinger Anzeigen. Ich erinnere mich einer solchen gegen Malblancs Pandecten gerichteten, unter welche ein Leser geschrieben hatte: hunc tu Romane caveto.[1]

Im vierten Semester wandte ich mich, mit Zustimmung meines Vaters,

1) Eine treffliche Charakteristik Hugo's gab Savigny.

zum cameralistischen Studium, hörte Politik bei Sartorius, studierte für mich Smiths berühmtes Werk über den Nationalreichthum u. a. So waren meine Fachstudien in Göttingen, ich trieb sie, aufrichtig gesagt, nicht mit großer Liebe, überwand mich aber doch zu einem gewissenhaften Fleiße.

In jedem Semester hörte ich eine oder zwei nicht juristische Vorlesungen. So zwei Semester die trefflichen mathematischen Vorträge Thibauts, eines Bruders des berühmten Juristen; mit größter Mühsamkeit warf ich mich zugleich auf die Algebra, wobei mir Freund Sotzmann den treusten, geduldigsten Beistand leistete.

Dann hörte ich Naturgeschichte bei Blumenbach. Den meisten seiner Zuhörer war es wenig um Kenntnis der Natur zu thun, vielmehr wollten sie sich an den lustigen Geschichten ergötzen — vom barbierten Bären, den erdfressenden Otomaken rc., — welche Blumenbach damals noch mit übermüthigem Humor erzählte. Nach der Vorlesung giengen wir öfters noch in das Haus Pütters, welcher auf dem Vorplatze ein Quartett gab, bei welchem er die erste Violine spielte. Der alte ehrenwerthe Mann sah uns gern als Zuhörer.

Auch Mineralogie hörte ich bei Blumenbach, ohne die entfernteste Ahnung zu haben, daß ich einst Professor der Naturgeschichte und Mineralogie werden würde.

Sehr lehrreich war eine Vorlesung Fiorillos über die Geschichte der Kunst, wiewohl der Mann nicht richtig deutsch sprach. So erzählte er: in diesem Jahrhundert kam die Wuth der „Thürmer" auf; er meinte: die Leidenschaft Thürme zu bauen. Die Geschichte der Malerei war Hauptgegenstand. Er charakterisierte die verschiedenen Malerschulen und die bedeutendsten Künstler jeder Schule, bemerkte dann, wo sich die wichtigsten Gemälde jedes Meisters befänden, und zeigte uns die meisten angeführten in Kupferstichen.

An Fiorillos Vorlesungen schlossen sich Ausflüge nach dem nur fünf Meilen entfernten Kassel an. Tischbein, der Directer der dortigen trefflichen Gemäldesammlung, gestattete sehr freundlich den Besuch derselben. An den Maler Hummel aus Neapel, einen feinen, liebenswürdigen Mann, schloß ich mich näher an.[1] In Göttingen selbst machte ich die Bekanntschaft des Kupferstechers Riepenhausen. Seine zwei als Künstler bekannten Söhne — beide starben in Rom — wurden meine Freunde. Unter den Arbeiten des Vaters sind die Kopien der Hogarthschen Bilder am bekanntesten, zu denen Lichtenberg die Erklärung schrieb. Riepenhausen besaß einen Schatz von Dürerschen Kupferstichen und Holzschnitten, welche damals noch sehr wenige Liebhaber fanden, und daher nicht so theure Seltenheiten waren, wie sie es jetzt sind. Je öfter ich diese Kupferstiche betrach-

1) Die Kasseler Gemäldesammlung ließ Napoleon nach Frankreich bringen, ihre schönsten Bilder — z. B. die vier Tageszeiten von Claude Lorrain — kamen an die Kaiserin Josephine nach Malmaison, im Jahre 1814 aber an den Kaiser Alexander nach Petersburg.

tete, um so lieber wurden sie mir, und heute noch kann ich mich nicht satt sehen an dem heiligen Hieronymus, dem Hubertus, der Melancholie und vielen andern.—

Mein älterer Bruder, welcher vor mir in Göttingen studierte, war dem Musikdirektor Forkel wohl bekannt. Ich trat als Erbe in diese Bekanntschaft, dieß um so leichter, als ich mit Forkel in dem nämlichen Hause wohnte. Dieser stand damals höchst einsam in der musikalischen Welt. Ein Schüler des Hamburger (Emanuel) Bach, hatte er eine gränzenlose Verehrung gegen Emanuels Vater, den großen Sebastian Bach, und spielte dessen Clavier- und Orgelcompositionen meisterhaft nach der ihm überkommenen Spielweise Sebastians.[1] Fast aller andern Musik war er entfremdet und abhold, seine überscharfe Kritik der berühmten herrlichen Gluckschen Ouverture zu Iphigenie auf Aulis gab vielen mit Recht ein Aergernis. Diese Kritik mußte aber ungerecht ausfallen, da Forkel alle Musik, auch die Glucksche, nach der ihm allein gültigen Normalmusik Sebastian Bachs würdigte. Wem etwa Palladio der Normalarchitekt ist, der wird den Straßburger Münster, wem Michel Angelo der Normalmaler, der wird den Correggio ungerecht würdigen. — So wie sich nun Forkel von aller allgemein beliebten neuern Musik abwandte, so wandten sich die Freunde dieser Musik von ihm ab; viele, wohl die meisten auch deshalb, weil ihnen durchaus der Sinn für Sebastian Bachs Compositionen fehlte. — Von meinem Bruder veranlaßt, nahm ich bei Forkel Klavierunterricht. Dieser begann damit, daß ich, nicht etwa auf seinem Flügel, sondern auf einem einfachen Silbermannschen Klavier, den Anschlag, die Hervorbringung eines reinen Tons einüben mußte, dann gieng er über zu Applicaturen, hierauf zu den „Inventions", welche Bach für Schüler geschrieben hatte. —

Ich beschäftigte mich auch mit neueren Sprachen. So nahm ich französische Stunden bei einem französischen Abbé, welcher mit zweifelloser Süffisance die französische Literatur für hoch erhaben über die Literatur aller andern Völker hielt. Er wußte kaum, was er nur erwiedern sollte, wenn ich Shakespeare, dieses monstre, pries. Ich erinnere mich noch, wie er einmal ganz außer sich war, da ich ihm aus Lessings Dramaturgie die Uebersetzung einer Stelle brachte, welche mit den Worten anfängt: „man nenne mir das Stück des großen Corneille, welches ich nicht besser machen wollte. Was gilt die Wette?" — Wer ist denn dieser Monsieur Lessing, fragte er, der sich unterfängt, so gegen den großen Corneille aufzutreten? Was Lessing erklärend hinzufügt, konnte ihn durchaus nicht befriedigen. —

Beim Theologen Tychsen, der sich längere Zeit im Eskurial aufgehalten, nahm ich Unterricht im Spanischen; mit dem ebenso freundlichen als gründlichen Benecke las ich den Shakespeare.

1) Forkel gab mehrere Sammlungen Sebastian Bachscher Klaviercompositionen heraus. Dem größern Pualikum gieng aber der Sinn für den unergründlich tiefsinnigen Meister erst auf, als der treffliche Mendelssohn im Jahre 1828 dessen große Passion ins Leben rief, welche seit hundert Jahren schweigend, wie todt, nur im Manuscript existierte.

Zur Freude an der Kunst gesellte sich damals die Freude an der Natur. Keine Ferien giengen mir vorüber, ohne daß ich Reisen unternahm. In der Pfingstzeit 1801 besuchte ich mit Meckel, dem Anatomen, Luden, dem Historiker, und einigen andern Freunden den Harz. Auf dem Brocken fand sich eine vergnügte Gesellschaft von etwa 40 Studenten verschiedener Universitäten zusammen.

In den Michaelisferien 1801 gieng ich nach Hamburg, Ostern 1802 nach Berlin, Michaelis 1802 sah ich die Schweiz und den Rhein von Basel bis Koblenz... Wie es sich von selbst versteht oder verstehen sollte waren meine Reisen meist Fußreisen, da es glücklicher Weise noch keine verführerische Eisenbahnen gab. Ich sage glücklicher Weise, in Bezug auf das Reisen der Studenten. Nicht, daß ich meinte: sie sollten, wie ich in meiner Jugend, durch die sandigen Wüsten der Mark, Pommerns und Lüneburgs zu Fuß reisen; obgleich auch dieß seinen Reiz hat, wenn es mit gleichgesinnten muthigen Freunden geschieht, die trotz Wind und Wetter, trotz schlechter Wege und schlechterer Wirthshäuser übermüthig vergnügt bleiben und nicht verzweifeln, wenn das Geld einmal ausgeht. Aber herzlich bedauern würde ich jeden Studenten, der von Frankfurt bis Basel auf der Eisenbahn führe und alle Herrlichkeiten des Rheins und seiner schönen Gebirge mit ihren Burgen und die mächtigen alten Städte rasch vor seinen Augen vorüberziehen sähe, ohne daß sich ihm auch nur Ein Bild fest und klar einprägte.

Das Reisen der Studenten kam, so viel ich weiß, erst zu Anfang dieses Jahrhunderts in Aufnahme, besonders das Unternehmen weiter Reisen. Als ich mit vier Bekannten in den Michaelisferien 1802 von Göttingen nach Stuttgart kam und sie aufforderte mit mir in die Schweiz zu gehen, da erschien ihnen dies wie unmöglich. Sie giengen so wenig auf meinen Vorschlag ein, daß mir selbst der eine die Wette anbot, daß ich nicht in die Schweiz kommen würde; ich gewann die Wette.

Das Reisen ist vom größten Werth für Studenten. Wie brachten sie sonst ihre Ferien zu! Die meisten giengen in die Heimath. Faulere unter ihnen fielen dem väterlichen Hause, ja oft dem ganzen Orte durch unnütze Streiche zur Last, kehrten dann abgelangweilt auf die Universität zurück und hatten in der Ferienzeit nichts gelernt, wohl aber manches vergessen. Aber auch den Fleißigeren war diese Zeit keine Zeit der Erquickung. Gewissenhaft wollten sie während derselben doch nicht ganz müßig sein, und geriethen oft in eine unglückliche Mitte von Arbeiten und Nichtarbeiten, in ein Beschäftigtsein, bei welchem sie jedoch nur mit halbem Herzen waren. Unbefriedigt dadurch und unerfrischt kehrten auch sie nach Verlauf der Ferien auf die Universität zurück.

Wie ist es so anders hinsichtlich der Studenten, welche Ferienreisen machen. Mit einer sehr nüchternen Bemerkung anzufangen, so ist es schon heilsam, daß solche das Geld, was andere so oft unnütz durchbringen, für die Reise aufsparen; für eine so edle Freude.

Das Reisen — ich rede von Fleißigen — macht eine Pause in ihrem

Studieren, damit sie nicht wie aufgezogene, geistlose Maschinen Jahr aus Jahr ein arbeiten. Diese Pause hat aber gar nicht die Natur des nichtsnutzigen, langweilenden und abschwächenden Müßiggangs; im Gegentheil tritt auf Reisen eine höchst erquickende Thätigkeit unwillkührlich ein, da man sich nicht satt sehen kann an all dem Schönen was uns aller Orten zu Gesicht kommt, an Gegenden und an Kunstwerken. Nie vergesse ich, welch überwältigenden Eindruck es auf mich machte, als ich zum ersten male die Alpen, die Rheingegenden, das Meer sahe — und den Straßburger Münster, den Kölner Dom, und wie vieles Andere! Alles prägt sich dem frischen Sinne des Jünglings tief ein, in seinem Gedächtnis sammelt er einen Schatz herrlicher Bilder, die er noch nach Jahren, wenn er vielleicht an die Heimath gebunden ist, mit Freuden wieder in sich hervorruft. — Wie lernt er auch durch solch Reisen sein schönes deutsches Vaterland kennen und mit jugendlicher Liebe lieben! — Doch genug vom Reisen, dieser Freude meiner Jugend und in der Erinnerung die Freude meines Alters.

Habe ich die Lichtseite des Göttinger Universitätslebens geschildert, so darf ich dessen Schattenseite nicht verhehlen.

Wer mit Aufmerksamkeit Meiners Buch „Ueber die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten" liest, der kann schon aus demselben diese Schattenseite des früheren Göttingen kennen lernen. Das Buch erschien im Jahre 1802 zur Zeit da der Verfasser dort Prorector war. Er will durch seine Schilderung die Vorzüge der Göttinger Universität ins hellste Licht stellen — wie fängt er es an? Er faßt vorzugsweise die aus vornehmen Familien ins Auge, sie bestimmen ihm Ton und Farbe der Universität. Da in jener Zeit solche Jünglinge „von Stande" wohl einzig Jura studierten, so dürfte nur hierdurch Meiners Ausspruch motiviert werden, daß in Deutschland Jus „unläuglar den ersten, Medicin den zweiten, Theologie den dritten Platz" behaupte.

Vom Duell spricht Meiners nach Art eines Pedanten, der den Weltmann spielt und als solcher das point d'honneur der höheren Stände auf keine Weise verletzen mag, ja dasselbe mehr berücksichtigt als seine Pflicht als Magnificus. „Ein junger Mann von Stande" heißt es wiederholt, wenn er von Ausforderungen und Zweikämpfen eines solchen spricht.

Wie anders ist sein Ton, urtheilt er über die armen Studenten seiner dritten Facultät, der „Theologen". „Auf unserer hohen Schule, schreibt er, scheint mir der Zeitpunkt nicht mehr weit entfernt zu sein, wo man es allgemein nicht bloß strafbar, sondern auch lächerlich finden wird, daß künftige Lehrer der Christus-Religion wegen empfangener Beleidigungen mit dem Degen Genugthuung fordern." Diese künftigen Lehrer der Christus-Religion waren damals nämlich nie „von Stande".[1]

1) Meiners schließt sich weiterhin dem unverantwortlichen Urtheil über Duelle an, das sein College, der Theolog (!) Michaelis fällt.

Gegen die Prüfungen in Göttingen führt Meiners unter andern den Grund an: wohlhabende würden auf auswärtige Universitäten gehen, um sich denselben zu entziehen, ja ihretwegen würden „noch weniger gutgebohrene und gutgezogene Jünglinge sich den Wissenschaften widmen als bisher." Daß man aber die armen Beneficiaten (meist Theologen) halbjährlich prüfte, dagegen hat er nichts zu erinnern. — Während er nun zart Alles berücksichtigt, was etwa „wohlhabende" und „gutgebohrene" abhalten könnte in Göttingen zu studieren,[1] so ertheilt er dagegen Rath, wie man die Armen vom Besuche der Universität abzuhalten habe. „Selbst eine mäßige Zahl von fleißigen und untadeligen jungen Leuten, die nicht ausreichen können, ist ein großes Uebel," sagt er.

Charakteristisch ist auch folgendes, was Meiners über das Spiel äußert.

„Hazard-Spiele werden auf hohen Schulen, wo viele reiche und vornehme junge Leute zusammenkommen, nie aufhören. . . . Die Söhne hören und sehen dieß von ihrer ersten Kindheit an, und ahmen ihren Vätern so früh wie möglich nach . . . Vor einigen Jahren erklärten mehrere, welche des Spielens von Hazard-Spielen überführt worden waren, vor Gericht, daß sie solche Spiele von Kindheit an in ihren elterlichen Häusern gespielt hätten, daß sie dieselben für erlaubt hielten, daß sie keine andere Spiele kennten und daß sie zu ihrem Zeitvertreibe fortfahren würden, solche Spiele zu spielen: wobei sie sich freilich gefallen lassen müßten, wenn sie entdeckt würden, die gesetzliche Strafe zu leiden. Selbst Hofmeister glaubten, daß es heilsam wäre, wenn man Hazard-Spiele unter gehöriger Aufsicht zuließe, damit junge Leute mit solchen Spielen bekannt würden und früh lernten sich beim Spiele zu mäßigen."[2]

Jeder Graf saß im Auditorium an einem eigenen — dem Grafentische — er wurde zu Anfang der Vorlesung besonders durch „hochgebohrener Herr Graf" angeredet und zahlte doppeltes Honorar.[3]

Was ich hier aus Meiners Buche angeführt habe, beweist hinlänglich, daß die Studenten aus vornehmen Familien (als ich in Göttingen studierte) wirklich den Ton und die Farbe der Universität bestimmten. Darum gibt auch Meiners so außerordentlich viel auf die Art, wie sich die Studenten „produzierten," mehr als um Bildung ist es ihm um den Anstrich von Bildung zu thun. Die Ansichten des hohen Adels will er auf der Universität zur Geltung bringen, daher seine Misurtheile über Duell, Hazard-Spiele rc. In dergleichen unverantwortlich nachsichtig billigt er dagegen die Strenge der Göttinger akademischen Gesetze nicht bloß gegen wildes Geschrei auf der Straße, sondern auch gegen Singen, nicht bloß gegen Pereats, sondern auch gegen Vivats.

1) Selbst seine Ansicht vom Duell verräth ja klar solche Rücksicht.

2) Ebend. 280.

3) Meiners 189. Hier werden noch andere Vorrechte der Grafen erwähnt. Nach ihrer Ankunft ward ihnen z. B. ein besonderes Inscriptionsbuch ins Haus gebracht, vor Gericht ein Stuhl angeboten

Wie der einzelne Student soll sich nach seinem Ideal die ganze Universität allezeit anständig „produzieren," und ja nicht etwa durchreisenden hohen Personen ein Aergernis geben. —

Leider hatte ich Gelegenheit die Schattenseite dieser übertünchten akademischen Scheinbildung näher kennen zu lernen durch einen sehr lieben Schulfreund, der ein Jahr vor mir vom Gymnasium nach Erlangen, von da aber im folgenden Jahr nach Göttingen gieng; durch ihn machte ich Bekanntschaft mit einigen Studenten, welche, wie uns beiden freilich erst allmählig klar wurde, ein ganz heilloses Leben führten. Nur das lag zu Tage, daß sie leidenschaftliche Hazard-Spieler waren. Wenn Meiners sagt: es sei nicht zu verwundern, daß Söhne Vornehmer, welche von Jugend auf dem Spielen der Väter beigewohnt, dieselbe Neigung auf die Universität mitbrächten, so war es mit mir umgekehrt. Ich war von meinen Eltern eindringlich vor Ausschweifungen gewarnt, mich aber vor Hazard-Spielen zu warnen, daran hatten sie nicht gedacht, es lag ihnen dieß zu fern. So kam es, daß ich mich verführen ließ zum Spiel, es erschien mir nicht als Sünde, sondern als ein Adiaphoron. Was erlebte ich aber! Die Leidenschaft nahm mich ganz ein, und machte mich gleichgiltig gegen Alles, was ich bisher mit größter Liebe erfaßt hatte. Es war mir als wäre mein Herz eiskalt geworden. Ich danke Gott, daß ich in kurzer Zeit das große Glück hatte, Unglück im Spiel zu haben, wodurch ich zur Besinnung über dieß unheimliche teuflische Treiben kam, und ihm fest entschlossen ein für allemal entsagte.

Am Spieltische lernte ich nebenbei das entsetzlich liederliche Leben dieser Menschen kennen, welche meist ekelhaft syphilitisch waren. Gott bewahrte mich vor solchen Ausschweifungen durch die mir ins Herz gepflanzten väterlichen Lehren und das schauderhaft warnende Beispiel, welches mir so vor Augen stand. Und dennoch gehörten diese Menschen zu den „gutgebohrenen", welche für feine Leute galten, die sich zu „produzieren" verstanden, überall zu Gesellschaften gezogen wurden und in denselben glänzten.

Der Blick in diesen Abgrund des sittlichen Verderbens machte auf mich einen so schauderhaften Eindruck, daß ich mich für eine Zeit menschenfeindlich von allen absonderte. Der Eindruck ist mir auch geblieben, durch spätere Erfahrungen ward er verstärkt. Man kann denken, welche Freude ich hatte, als später die Burschenschaft ernst und kräftig gegen jene Greuel auftrat, und wie ich mich als Professor amtlich verpflichtet fühlen mußte, ihr überall das Wort zu reden. — Zu meinem Trost fand ich einen sehr redlichen Freund, welcher das vollste Gegentheil jener Roués war; eine anima candida, ein treuer Sohn seiner Mutter; außerordentlich thätig für sein Fach, die Jurisprudenz, überdieß ein bedeutender Mathematiker. Es war der verstorbene würdige Senior der Universität Tübingen, Obertribunal-Rath von Schrader.

Um die Erzählung meiner Göttinger Erlebnisse nicht mit einer Dissonanz zu schließen, will ich noch ein Ereignis erwähnen, welches mich in die größte

Aufregung versetzte. Es war die Ankunft Göthe's, der im Sommer 1801 über Göttingen nach Pyrmont reiste. Kaum war es bekannt geworden, daß er in der Krone abgetreten sei, so beschlossen wir, seine enthusiastischen Verehrer, ihm ein Vivat zu bringen, auf die Gefahr hin, von den Schnurren abgefangen zu werden.

Wir verabredeten mit einander, uns Abends vor der Krone zu versammeln; Achim Arnim,[1] Kestner,[2] Blumenbachs Sohn und Andere nahmen den thätigsten Antheil. Alle erschienen pünktlich zur bestimmten Zeit. Arnim brachte das Vivat aus, wir stimmten recht von Herzen kräftig ein, hielten es aber für gerathen, uns dann sogleich nach allen Seiten zu zerstreuen.[3]

Auf der Rückreise von Pyrmont hielt sich Göthe längere Zeit in Göttingen auf und zog in das Krämersche Haus, in dasselbe Haus, wo ich auch wohnte. So glücklich mich dieß machte, so war ich doch viel zu schüchtern um mich ihm zu nähern, doch sahe ich ihn öfters. Eines Abends aß er mit Professoren und Studenten in einem Klub, dem Bouterwek, und Reinhard[4] vorstanden und den man scherzweise den Bildungsklub nannte. Einige pedantisch steife Professoren gaben deutlich zu verstehen, es entspreche diesem Namen gar nicht, daß wir bei Tische Göthe leben ließen, wiewohl es mit anständigem Enthusiasmus geschahe.[5]

C. Halle.

Ostern 1803 bis September 1805.

Ostern 1803 verließ ich Göttingen und gieng nach Halle, welches damals durch den berühmten Arzt Reil und durch Friedrich August Wolf in großem

1) Im Sommersemester 1801 war ich viel mit Arnim und Brentano zusammen; jener war mein Freund von der Schule her.

2) So viel ich weiß, ist es derselbe, welcher vor zwei Jahren allgemein bedauert in Rom starb. Warum wir ihn den Lottiaden nannten, ergiebt sich aus dem Briefwechsel zwischen Göthe, Kestner und Charlotte, der 1855 erschien.

3) Ich freute mich sehr, dieß Vivat von Göthe erwähnt zu finden. (Werke 1840, Thl. 27, S. 81). Er schreibt: „In Göttingen bei der Krone eingekehrt, bemerkt' ich, als eben die Dämmerung einbrach, einige Bewegung auf der Straße; Studierende kamen und giengen, verloren sich in Seitengäßchen und traten in bewegten Massen wieder vor. Endlich erscholl auf einmal ein freudiges Lebehoch! aber auch im Augenblick war alles verschwunden. Ich vernahm, daß dergleichen Beifallsbezeugungen verpönt seien, und es freute mich um so mehr, daß man es gewagt hatte, mich nur im Vorbeigehen aus dem Stegreife zu begrüßen." So wenig stimmt der Curator perpetuus der Universität Jena dem übernüchternen Verbot bei.

4) Der Herausgeber von Bürgers Gedichten.

5) Göthe's Werke 27, 92. Höchst komisch ist die Nachtscene, welche Göthe damals in seiner Wohnung erlebte; da er über Hundegebell und Fräulein Krämer, welche Triller einübte, ganz in Verzweiflung gerieth. Ich habe die Sängerin, welche ja auch meine Hausgenossin war, oft gehört.

Ansehen stand. — Ich hatte in Göttingen übertrieben gearbeitet. Die Bibliothek, deren Benutzung mir durch Beneckes freundliche Zuvorkommenheit sehr erleichtert war, hatte mich zum unmäßigsten Lesen verführt. Eine Erholung war mir dringend nöthig. Ich fand sie, indem ich mit Freunden, die zum Theil früher Schulgenossen waren, eine Sommerwohnung miethete. Wir zogen in das, unterm Namen der Traube bekannte, zwischen Halle und Giebichenstein schön gelegene Haus, dessen Garten sich von der Höhe bis zur Saale hinabzieht. — Vorzüglich beschäftigte uns das Lesen großer Dichter. Wir bildeten einen Verein, der sich etwas bedenklich ästhetische Gesellschaft nannte; die Mitglieder neigten sich theils zu philosophischen Studien, theils mehr zur Poesie. Wöchentlich kamen wir zusammen, und lieferten, nach der Reihe, schriftliche Arbeiten sehr verschiedener Art: historische, ästhetische, eigene Poesieen, Uebersetzungen, poetische und prosaische. — Wir bekannten uns zur Schlegelschen Schule. Ich war mit dieser schon früher, als Gymnasiast, auf eine seltsame Weise in Berührung gekommen. Kotzebue hatte nämlich seinen „hyperboreischen Esel", ein Spottstück auf die Gebrüder Schlegel, geschrieben. Einer unserer Lehrer, welcher jene Brüder haßte, begieng den Misgriff, uns in der Klasse das Stück vorzulesen. Wie dieß auf uns gewirkt hätte, wenn uns der Lehrer eine hochgeachtete Autorität gewesen wäre, ich weiß es nicht. Da er nicht beliebt war, so veranlaßte er selbst, daß wir zunächst A. W. Schlegels Gegenschrift: „Ehrenpforte und Triumpfbogen des Herrn von Kotzebue", von da an aber die verschiedenen Schriften der ganzen romantischen Schule lasen, die Werke von Tieck, Wackenroder, Novalis u. a. Zugleich waren uns die Urtheile dieser Männer über die geistigen Heroen alter und neuer Zeit von großem Werth. Dante, Shakespeare, Cervantes, Göthe u. a., welche sie begeistert priesen, wurden von uns vor allen gelesen, während andere, die uns früher dringend anempfohlen waren, z. B. Wieland, sehr zurücktraten. [1]

In der Pfingstzeit 1803 besuchte ich Dresden und die sächsische Schweiz. Besonders fesselte mich die Dresdner Bildergallerie. Es würde mich hier zu weit führen, wollte ich von den Bildern sprechen, in die ich mich immer und immer wieder vertiefte, vor allen von der sixtinischen Madonna, dieser Erscheinung aus einer höhern Welt, von den Correggios, Holbeins Madonna, dem Christus von Johann Bellin, von Ruysdaels und Claude Lorrains Landschaften. . . .

Michaelis 1803 verließ ich die Sommerwohnung und zog nach Halle, wo ich wieder mit lieben Freunden in demselben Hause wohnte. So mit dem trefflichen Winterfeld, welcher schon damals ganz im Element der Musik lebte.

1) Wieland galt früher als Repräsentant des goldenen Zeitalters der deutschen Literatur, besonders sein Agathon und Oberon. Es ist unglaublich, wie die wenigen Zeilen der Citatio edictalis im Athenäum 2, 340 diese Autorität erschütterten. Ueber so manche bedenkliche und verwerfliche Ansichten der romantischen Schule selbst giengen uns erst später die Augen auf.

Leider hatten wir noch andere akademische Hausgenossen, welche so schamlos ausschweifend lebten, daß ich Ostern 1804 diese Wohnung aufgab und in das Haus des bekannten Philosophen der eklektischen Schule, des alten Eberhard zog. Dieser war früher Prediger in Charlottenburg bei Berlin und wurde von da als Professor der Philosophie nach Halle berufen. Er hatte den Anstand eines fein gebildeten Franzosen, ein Benehmen, wie man es früher bei vielen Berlinern aus den gebildeten Ständen fand. Er gehörte dem Nicolaischen Kreise an, dem Kreise der allgemeinen deutschen Bibliothek, welche so viele Jahre das kritische Scepter in der deutschen gelehrten Welt führte. Früher traten Hamann und F. H. Jacobi, später Fichte, Göthe, Schiller und die romantische Schule gegen diesen geistigen Despotismus der allgemeinen deutschen Bibliothek auf, die gegenwärtig verschollen ist.

Mit dem größten Interesse hörte ich Wolf; ich hörte Alles, was er von Ostern 1803 bis September 1804 las. Nur sein Collegium über den Matthäus nahm ich vorsätzlich nicht an, ich wollte den verehrten Mann nicht von dieser Seite kennen lernen. Ich hörte nun griechische Literaturgeschichte, die Satyren und Episteln des Horaz, Platos Menon, die Ilias, die Nubes des Aristophanes. Da ich im zweiten Theile dieses Buches den Versuch einer Charakteristik Wolfs mitgetheilt habe, so will ich hier nur dankbar erwähnen, daß er mich freundlich mit Rath und Büchern unterstützte.

Ein akademischer Genosse und lieber Freund, Immanuel Bekker, war damals mein treuester, mühsamster, zuverlässigster Lehrer. Er wird sichs erinnern, wie wir im Sommer 1804 mit weniger Unterbrechung von früh bis Abends die Griechen lasen. Oft geschah es im Freien, auf den schönsten Punkten der hohen giebichensteiner Saalufer. Nach dem Verlauf von 57 Jahren dankt ihm sein alter Schüler noch einmal herzlich.

Im Sommer 1804 kam Göthe nach Halle und wohnte zwar nicht wie früher in Göttingen mit mir in dem nämlichen Hause, wohl aber meiner Wohnung gegenüber bei Wolf. Die Straße war nicht sehr breit, ich konnte ihn daher sehr oft sehen, besonders wenn er sich am Fenster mit Wolf unterhielt. Aber auch dießmal sprach ich ihn nicht, das geschah erst im Jahre 1808, wo ich ihm in Carlsbad als ein von Freiberg kommender Schüler Werners vorgestellt wurde. Bei dem großen Interesse Göthes an der Geognosie, besonders an der Wernerschen, unterhielt er sich damals sehr freundlich mit mir, und befragte mich aufs Genaueste über Leben und Lehre in Freiberg. —

Zwei Stunden von Halle liegt das Bad Lauchstedt. Dahin kamen mehrere Jahre lang jeden Sommer die Weimarschen Schauspieler. Man weiß aus den biographischen Mittheilungen Göthes, wie sehr ihm die künstlerische Ausbildung dieser Truppe am Herzen lag, wie er auch bemüht war, die damals so gewöhnlichen schlechten Stücke zu beseitigen und an ihrer Stelle klassische aufführen zu lassen. Man kann denken, welchen Reiz ein solches Theater für

uns hatte. Man gab Julius Caesar, Othello, die natürliche Tochter, die Braut von Messina, Wilhelm Tell, Jery und Bätely. Als Friedrich Schlegels Alarkos aufgeführt ward, hielten wir es für unsere Pflicht, dieß Trauerspiel gegen eine antischlegelsche Partei zu vertreten, wiewohl unsere Bewunderung mehr principiell und daher ziemlich kühl war. Wallensteins Lager ward vortrefflich gegeben. Auf eine bewundernswürdige Weise bildeten die vielen Personen, trotz dem scheinbar regellosen Durcheinander, eine malerische Gruppe nach der andern, so daß man auf dem kleinen Theater das ganze bunte bewegte Leben des dreißigjährigen Krieges vor Augen zu haben meinte. Dieß Bild des unruhigsten, heimatlosen Kriegstreibens im Angesicht des Todes machte einen tief tragischen Eindruck auf den Zuschauer.

Schiller kam nach Lauchstedt, er war seinem Lebensende nahe. Wenn Göthe in Schönheit und voller Kraft der Gesundheit, in imperatorischer Genialität auftrat, so hatte dagegen Schillers Erscheinung nichts Ungewöhnliches und Imponierendes, vielmehr erschien er bescheiden und still sinnend in sich gekehrt. — Wir giengen dem großen Dichter, so viel es nur der Anstand erlaubte, auf allen Wegen nach, aßen auch mit ihm im Kursaal, — ich hatte das Glück ihm schräg gegenüber zu sitzen. Abends brachten wir ihm ein Lebehoch mit Musik. Dem kümmerlichen Musikantencorps war gesagt, sie sollten Melodien zu Schillerschen Liedern spielen; leider kannten und konnten sie keine weiter, als jene ziemlich gemeine viel gesungene von: Freude schöner Götter Funken. Doch der liebenswürdige Dichter beschämte unsern guten Willen nicht und dankte aufs Freundlichste. —

Michaelis 1804 sollte ich die Universität verlassen und war daher von Halle nach Dessau gegangen, wo ich mich im väterlichen Hause aufhielt. Diese Trennung von der Universität gieng mir sehr nahe. Ich sollte nun so vieles aufgeben, woran ich mit ganzer Seele hieng, sollte mein, wenn auch nur dämmerndes Lebensziel aus dem Auge verlieren und allem bisherigen Wünschen und Hoffen entsagen, dagegen von nun an ein prosaisches Alltagsleben unter Actenarbeit führen.[1] In dieser trüben Stimmung erhielt ich einen Brief von einem Hallischen Freunde, der mich genau kannte. Du mußt, schrieb er mir, durchaus noch auf ein Semester nach Halle zurückkehren. Steffens ist angekommen, lerne ihn nur kennen, er ist ganz der Mann für Dich. Dieser Brief sprach nur aus, wornach sich mein Herz sehnte, und ich bat meinen Vater dringend, mir zu erlauben, noch einmal nach Halle zurückzukehren. Wie froh war ich als er meine Bitte gewährte, ich ahnete nicht, welch einen tief gehenden Einfluß diese Gewährung auf mein ganzes späteres Leben haben würde.

Und zunächst auf mein Universitätsleben.

1) So erschien mir und gleichgesinnten Studiengenossen der Gegensatz des Studentenlebens und Philisteriums.

Nach Halle zurückgekehrt hörte ich Steffens Vorlesungen über die innere Naturgeschichte der Erde. Diese wirkten wahrhaft wunderbar auf mich. Mit der überwältigenden Beredsamkeit eines Magus rief er in meiner Seele Geister und Bilder der Natur hervor; die Ahnungen, welche Novalis in mir erregt, gewannen Gestalt. Vor allem ergriff mich Steffens großer Gedanke, daß die Erde eine Geschichte habe. Und dieser Gedanke trat nicht wie jene Riesenerscheinung des Erdgeistes vor die Seele, um kühne menschliche Erhebung zu vernichten, auch nicht als Einfall ohne Halt und Fundament. Zum erstenmale vernahm ich, daß Werner eine Entwicklungsgeschichte der Erde durch gegenwärtige Beobachtung der Gebirge begründe, und nachweise, wie die ältesten Gebirge keine Spur von Thier- und Pflanzenversteinerungen enthielten, wie diese erst in jüngern Gebirgsformationen sich allmählich einfänden, und individuell aus der allgemeinen Masse der Steinwelt heraussträten. Nach Steffens war der Mensch die individuellste, selbständigste Schöpfung, Krone und Schlußstein der irdischen Schöpfung.

Steffens geniale Beiträge zur innern Naturgeschichte lagen seiner Vorlesung zu Grunde. Er selbst erklärte diese Beiträge für das Hauptwerk seines Lebens. Durch Werners Darstellung der Epochen der Gebirgsbildung begeistert, schrieb er dasselbe 1801 in Freiberg, indem er die Ansichten seines Lehrers tiefer gründete und weiter ausbildete. Dieß that er in einem Aufsatz, welcher die Ueberschrift trägt: „Beweis, daß Stickstoff und Kohlenstoff Repräsentanten des Magnetismus im chemischen Prozeß sind." Ein zweiter Aufsatz in diesen Beiträgen ist überschrieben: „Durch die ganze Organisation sucht die Natur nichts als die individuellste Bildung." Hier geht Steffens über Werners wissenschaftlichen Kreis hinaus und charakterisiert in genial hingeworfenen Zügen die Entwicklung von den niedersten zu den höchsten Thierklassen als ein gesteigertes Individualisieren. Er schließt mit den Worten: „Wem die Natur vergönnte in sich ihre Harmonie zu finden, der trägt eine ganze unendliche Welt in seinem Innern, er ist die individuellste Schöpfung und der geheiligte Priester der Natur."

Göthe und Schelling hatten den größten Einfluß auf Steffens, da er als junger Mann im Jahre 1799 mit ihnen persönlich bekannt wurde. So kam es, daß er die „Beiträge" Göthe widmete; sie bezeugten zugleich sein genaues Anschließen an Schelling.

Wie ist doch Steffens Werk vergessen! Es ist traurig zu sehen wie die jetzige Generation in unruhiger Hast schnaufend vorwärts und immer nur vorwärts sieht und eilt, ohne auf das Vergangene zurückzublicken. Und man könnte doch so viel von den Früheren lernen! Sie zerstreuten und verloren sich nicht in zahlloses Einzelnes; hatten sie ja, mit unserer Zeit verglichen, nur einen kleinen Schatz von Erfahrungen. Aber im Kleinen getreu, wucherten sie mit diesem Schatz, hielten ihre geistige Kraft zusammen, und lebten in großartigen Ahnungen. Sie entwarfen architektonische Risse mächtiger Bauwerke. Fehlte es

ihnen zur Ausführung an Baumaterial, nahmen sie auch wohl einmal untaugliche Steine, so sollen Spätere doch nicht stolz auf sie herabschauen, weil ihnen reicheres und besseres Material zu Gebote steht, das im Laufe der Zeit zusammengebracht wurde. Sie mögen sich vielmehr vor Allem als Meister ausweisen, indem sie mit diesem Material wirklich bauen, schön und fest bauen. —

Es währte nicht lange, so trat ich meinem geliebten Lehrer näher und besuchte ihn täglich. Er führte mich auch ein in die Familie seines Schwiegervaters, des Kapellmeisters Reichardt in Giebichenstein, dessen gastfreies Haus seit Jahren von den bedeutendsten Männern, bald auf kürzere bald auf längere Zeit besucht ward, so von Göthe, Jean Paul, Voß, Fichte, Schelling, den Gebrüdern Schlegel, Tieck, Novalis, Arnim u. a. An den schönen Reichardt'schen Familienkreis schlossen sich auch die bedeutendsten Männer der Universität Halle an. So kam Wolf oft nach Giebichenstein; das vertrauteste Glied des Kreises war aber Schleiermacher. Dieser ward zugleich mit Steffens nach Halle berufen, beide wurden die innigsten Freunde. Auf ihr gegenseitiges Verhältnis konnte man anwenden, was Göthe von seinem Verhältnis zu Schiller sagt. Sie waren nämlich ganz entgegengesetzte Naturen und Charaktere, und eben deshalb ergänzten sie einander und zogen sich an. Steffens, damals 31 Jahre alt, war ein schöner, geistreicher Mann, höchst lebhaft, leicht bewegt, oft leidenschaftlich aufbrausend bei der größten Herzensgüte, phantasiereich, redeselig im schönen Sinne des Worts, ein geborener Redner, der fortgerissen von der innern Fülle seiner Gefühle und Gedanken durch begeisterte Rede die Zuhörer fortriß. Wie wunderbar ergriffen uns seine Vorlesungen, in welchen, nach der Weise alter Naturphilosophie, die Wissenschaft auf Flügeln der Poesie sich erhob. Seine kriegerische, im Februar 1813 in Breslau gehaltene Rede war von der gewaltigsten Wirkung; eine zweite Rede, welche er im October 1813 auf dem Markte in Marburg an das um ihn versammelte Volk gegen die Franzosen hielt, begeisterte die Zuhörer so, daß man die dortigen Franzosenfreunde kaum aus ihren Händen dadurch rettete, daß man diese in das gemeine Gefängnis sperrte und hinter ihnen die festen Thüren verschloß.

Wie so ganz verschieden war nun Schleiermacher von Steffens! Ein kleiner, ruhiger, durchaus besonnener Mann. In Gesellschaft verfiel er nie ins Reden halten. Aufmerksam verfolgte er was andere sagten, faßte es klar auf und stimmte ihm bei oder widerlegte es mit der ihm eigenen bekannten dialektischen Schärfe und Gewandtheit. Nie sah man ihn leidenschaftlich aufgeregt; selbst wenn ihn etwas empörte, sprach sich sein Zorn kräftig, aber dennoch gefaßt, nicht maaßlos aus. Auch darin hatte er sich ganz in seiner Gewalt, daß er seine Aufmerksamkeit auf Gegenstände zu fixieren vermochte, zu deren tieferer Auffassung ihm die Gabe fehlte. So legte er sich auf seine Weise selbst das ihm Fremdartige zurecht. Die fast tyrannische Herrschergewalt, welche er über

sich hatte und übte, zeigte sich selbst in Kleinigkeiten, ja vielleicht hier am durchgreifendsten. Man stritt z. B. einmal, ob die niederdeutsche Aussprache des sp, st 2c. 2c. richtiger und wohlklingender sei oder die des Süddeutschen, wenn er schpitz, schtehen spricht. Schleiermacher erklärte sich für die Niederdeutschen. Aber, bemerkte man, warum sprechen Sie denn nicht z. B. auf der Kanzel wie diese? Anstatt seine Gewöhnung von Jugend auf vorzuschützen, erklärte er: vom nächsten Sonntag an werde ich es thun. Man versicherte mir, er habe dieß durchgeführt ohne sich zu versprechen.

Es schlossen sich nun viele Studenten an Steffens und Schleiermacher an. Sie theilten sich, je nachdem sie sich mehr zur Wissenschaft und Lehre, ja auch zum Vortrage des Einen oder des Andern hinneigten. Doch artete dieß nicht entfernt in die Bildung von zwei einander entgegengesetzten Schulen oder gar Parteien aus. Wie die zwei Lehrer Freunde waren, die sich gegenseitig förderten, so waren es ihre beiderseitigen Schüler. Auch das war charakteristisch, daß Steffens wie Schleiermacher nicht entfernt einander die Zuhörer misgönnten. Ich hörte nicht eine Vorlesung Schleiermachers und dennoch bewies sich dieser auf alle Weise so freundlich gegen mich, wie er sich nur gegen seinen fleißigsten, treuesten Zuhörer hätte beweisen können. Er sah, wie mächtig ich von den Resultaten der Gebirgsforschung angezogen war, so fand er es ganz natürlich, daß ich mich vorzugsweise an Steffens anschloß. Einst hatte ich in Steffens und Schleiermachers Gegenwart die Dreistigkeit zu sagen: ich sei kein Freund vom dialektischen Hin- und Herreden, von dem langen Umkreisen der Wahrheit, dagegen liebte ich tiefsinnige, compakte Aphorismen, welche die Wahrheit direct ins Auge faßten, einfach aussprächen und solcher Paraphrasen nicht bedürften. Bei der größten Verehrung und Liebe zu unsern Lehrern, durften wir uns so frei äußern. Es versteht sich, daß sie unserer, im erzählten Falle meiner, übermüthigen Keckheit gehörig entgegen traten, und sokratisch dialektisch, mit liebenswürdiger Ironie ein Exempel an mir statuierten, — dieß jedoch, ohne daß im mindesten mein Verhältnis zu Schleiermacher getrübt worden wäre.

Man könnte glauben, daß in unserm Kreise der Gespräche und Verhandlungen über Wissenschaftliches fast zu viel geworden sei. Mit nichten. Der anstrengende Ernst wissenschaftlicher Unterhaltung ward schon durch die Theilnahme der Frauen gemildert, und wenn ihr ausgezeichneter Gesang begann, verstummten die Gespräche. Die herrlichste Musik — Werke von Palestrina, Leonardo Leo, Durante, Händel und andern — wurden von schönen reinen Stimmen mit reinem Sinne vorgetragen.

Ich darf diese Seite des damaligen akademischen Lebens nicht ganz unberührt lassen, es darf dieß niemand, welcher die Wirksamkeit von Schleiermacher und Steffens in jener bedeutenden Zeit charakterisieren will.[1]

1) Steffens in seiner Selbstbiographie, Varnhagen im zweiten Bande seiner Denkwürdigkeiten, Schleiermacher in Briefen aus jener Zeit stimmen hiermit überein. Doch wäre es nicht

Ich war so glücklich, auch im Sommersemester 1805 auf der Universität bleiben zu dürfen.[1] In diesem Sommer kam Gall nach Halle und hielt Vorlesungen über seine Schädellehre, welche damals das größte Aufsehn erregte. Bestimmte locale Protuberanzen des Schädels bezeugten nach Gall bestimmte Gaben, Organe des Guten wie des Bösen. Da fand sich ebenso wohl ein Organ für Religion als eins für Mord, ein anderes für Diebstahl. Gall hatte in Halle so bedeutende Zuhörer, wie er sie wohl nirgends gehabt, eminente Männer mit eminenten Schädeln, die wir Zuhörer uns während der Vorlesungen als Musterköpfe genau ansahen. Vor allen den prächtigen Kopf Göthe's, dessen hohe mächtige Stirn keine besondere Organknollen zeigte und daher eine großartige gleichmäßige, allseitige, ruhige Bildung repräsentierte. Neben ihm saß Wolf; seine Stirn verrieth durch Protuberanz über den Augen und der Nasenwurzel kritische Anstrengung. Weiter waren Steffens, Schleiermacher, Reil unter den Zuhörern.

Nach Beendigung der Gallschen Vorlesung machte Steffens bekannt: er werde gegen dieselbe auftreten; die neue osteologische Praedestinationslehre hatte ihn empört, doppelt empört, weil sie unglaublich ins Leben einzugreifen drohte. Er hielt drei Vorlesungen, welche gedruckt erschienen sind.

Einem treuen Lehrer wird es nicht um nachtretende Anhänger, sondern um alles zu thun sein, was die Ausbildung der eigenthümlichen Anlagen eines jeden seiner Zuhörer fördert. Solch ein treuer Lehrer war Steffens. Er drang in mich, nach Freiberg zu gehn und Werner zu hören.

Von Steffens innerlichst aufgeregt, ja fast geblendet durch ein glänzendes Feuerwerk von bunten Naturbildern und großen Ahnungen, wirkte Werners geognostische Darstellung wie ein mildes Licht, beruhigend, stillend. Nicht so geheimnisvoll, nicht so dichterisch umschweifend wie Steffens, gab er mir Halt

am Orte, wollte ich hier das schöne giebichensteiner Gartenleben und die unvergeßlichen Abende bei Steffens näher schildern.

1) Beim Frühlingsanfang begleitete ich Steffens und Schleiermacher mit einem sehr lieben Freunde, Bartholin, auf den Petersberg, wir blieben vom Freitag bis Sonntag früh. Am Sonnabend erlebten wir den schönsten Sonnenuntergang dessen Stille nur durch das Geläute der Glocken unterbrochen ward, welches aus den zahllosen Dörfern der Ebene zu uns heraufklang. Unter den lebendigsten Gesprächen unserer Lehrer saßen wir bis nach Mitternacht zusammen. Doch brachen wir am Sonntag Morgen früh auf, da Schleiermacher in Halle um neun Uhr die Gedenkpredigt auf die verstorbene verwitwete Königin von Preußen halten sollte. Um ungestört zu meditieren gieng er 20—30 Schritte vor uns her. Wir kamen so spät nach Halle, daß Schleiermacher nur eiligst den Ornat anziehen und die Kanzel besteigen mußte, seiner Predigt konnte niemand die fast durchwachte Nacht und die Fußreise anmerken, so klar und besonnen war sie. Ich mußte diese Lustreise auf den Petersberg erwähnen, weil sie von so wesentlichem Einfluß auf die gegenseitige Verständigung, Anerkennung und Freundschaft von Schleiermacher und Steffens war, wie sich dieß aus Steffens Erzählung und einem Briefe Schleiermachers an Frau Herz ergibt. In einem Punkte stimme ich mit Schleiermacher, wenn er nämlich erzählt, daß er und Steffens von zwei Studenten begleitet waren.

und Richtung und das Gefühl einer Wahrheit, die unmittelbar auf ein Gebirge gegründet war, welches ein klarer verständiger Sinn aufgefaßt.

Nach Beendigung der Wernerschen Vorlesungen gieng ich wieder nach Halle, blieb dort bis zum September 1806 und kehrte dann nach Freiberg zurück. Im October brach die französische Schreckenszeit herein. Nach der Schlacht von Jena kam Napoleon nach Halle und hob die Universität auf; Steffens gieng nach Dänemark zurück, Wolf, Schleiermacher und Reil wurden später nach Berlin berufen. Jerome, König von Westphalen, stellte die Universität Halle wieder her. Steffens kehrte zu ihr zurück, aber klagte mit schwerem Herzen: das frühere schöne Leben sei so ganz verschwunden. Wie hätte es auch unter der verhaßten, Deutschland erniedrigenden Fremdenherrschaft grünen und blühen können.

Ehe ich hier von Halle auf viele Jahre Abschied nehme, will ich einige Namen derer nennen, welche in der kurzen Zeit von 1799 bis 1806 hier studierten: Achim Arnim, von der Hagen, Nasse, mein Bruder Friedrich gehörten zu den früheren, später kamen: Boeckh, Immanuel Bekker, die Theologen Theremin, David Schultz, Scheibel, Strauß, Kniewel, Neander; ferner Varnhagen, Winterfeld, Alexander Marwitz, Dahlmann, der jüngere Scharnhorst, Przystanowski. Die meisten der genannten gehörten zu dem Kreise von Steffens[1] und Schleiermacher und sind später als Schriftsteller bekannt und berühmt geworden, wie viele wären außer diesen zu nennen, die nicht geschrieben haben, sich aber im Leben als die ehrenwerthesten Männer bewährten und noch bewähren.

Die bekannte außerordentliche Verschiedenheit der Genannten bezeugt am besten, daß damals in Halle durchaus keine uniforme Schule, etwa nach Art der spätern Hegelschen entstand. An Wolf, Schleiermacher und Steffens hatten wir drei Lehrer von so verschiedenem Gepräge, daß es unmöglich war allen dreien zugleich nachzuäffen. Dieß bewahrte uns, noch mehr aber die edle liberale Gesinnung der drei, denen es nicht um einen Schweif nachbetender und nachtretender Schüler zu thun war.

Es wurde gefragt: ob denn in einer Geschichte der deutschen Universitäten einzig von **den** Studenten die Rede sein solle, welche zu Verbindungen — zu Landsmannschaften und Orden — gehörten? Die Antwort war: es studierten viele, die solchen Verbindungen nicht angehörten, aber Freundeskreise bildeten, welche ohne alle Statuten dennoch einen sehr bestimmten Charakter, gemeinsame Ideale, gemeinsame Arbeiten hatten, ein Streben nach gleichem Ziel. Ich sagte, daß ich solche Kreise gekannt und in denselben gelebt habe.

Es schien mir sehr schwer, ja unmöglich, durch abstracte Schilderungen diese Kreise zu charakterisieren, deshalb zog ich es vor durch Mittheilungen aus meinem Studentenleben solche Schilderungen zu ersetzen.

Wenn es hierbei dem Leser aufgefallen sein sollte, daß ich so manches Ein-

1) Diese wurden zum Theil von Steffens („Was ich erlebte" Band V) und von Varnhagen (im zweiten Bande seiner Denkwürdigkeiten) charakterisiert.

zelne aufzählte, was ich getrieben, so muß ich bemerken: es geschah dieß wahrlich nicht um etwa eitel meinen vielseitigen Fleiß zur Schau zu stellen. Wie ich, so arbeiteten viele Gleichgesinnte. Schon in Göttingen, aber viel energischer noch in Halle hatten wir ein edles Ideal von Bildung fest im Auge, dem wir mit der ausdauerndsten Anstrengung nachstrebten.

Zur Ausfüllung der Zeitlücke, welche zwischen meine Studentenjahre und mein akademisches Professorenleben fällt, bemerke ich in der Kürze dieß. Nachdem ich 1806—1808 meine Freiberger Studien beendet, mit einem theuern Freunde, dem in Dorpat verstorbenen Staatsrath v. Engelhardt, geognostische Reisen gemacht, vom September 1808 bis zum Juni 1809 in Paris gelebt,[1] gieng ich im October 1809 zu Pestalozzi nach Iferten, blieb bei ihm bis Ende April 1810, schrieb mein erstes Buch im Sommer 1810 zu Nürnberg im Hause meines geliebten Freundes Schubert, gieng dann nach Berlin, und wurde hier 1810 im Dezember angestellt.

D. Breslau.

1810—1817.

Im December 1810 ward ich in Berlin als Geheimer Secretär des Oberberghauptmanns Gerhard angestellt, welcher an der Spitze des Preußischen Bergwesens stand. Ich begleitete ihn auf seinen Geschäftsreisen, so im Mai 1811 nach Breslau. Hier trug er mir auf: eine Instruction für einen Geognosten zu schreiben, welcher das Schlesische Gebirge untersuchen sollte. Meine Instruction verlangte viel von diesem Geognosten. Da ich sie dem Oberberghauptmann überreichte, gab er sie mir zu meiner nicht geringen Verwunderung zurück. Die Instruction ist für Sie, sagte er, Sie sollen das Gebirge untersuchen.

Ich brach sogleich auf, und bereiste — so heiß auch der Sommer war — mit frischem Muth das Gebirge. In dieser Zeit kam die Organisation der Universität Breslau zu Stande. Die Männer, welche man anstellte, zerfielen in drei Abtheilungen. Die erste bildeten katholische Professoren, einige derselben gehörten früher zu den Jesuiten, alle aber zu der schon im Jahre 1708 gestifteten katholischen Universität Breslau. In der zweiten Abtheilung waren protestantische Professoren, Glieder der 1810 aufgelösten Universität Frankfurt. Unter diesen befanden sich der Lexikograph Philolog Schneider, der Theolog David Schultz, der Mediciner Berends u. a. Zur dritten Abtheilung gehörten Männer, welche aus sehr verschiedenen Orten herberufen waren, als: Link, Steffens, von der Hagen, der Mathematiker Brandes, der alte Sprickmann, einst Mitglied des Göttinger Bundes, Passow, mein Bruder Friedrich und ich; etwas später trat Wachler hinzu. Ich erfuhr meine Berufung zum Professor der Mineralogie im Gebirge.

1) Meine Erlebnisse und Studien in Freiberg und Paris habe ich im zweiten Theile meiner „Vermischten Schriften" (2, 1—35) berichtet.

In Breslau angekommen, wurde mir behufs meiner oryktognostischen Vorlesungen eine höchst dürftige Mineraliensammlung übergeben. Sie stammte vom Minister Grafen Reden, leider hatte aber der Oberbergrath Karsten schon früher die besten Stücke für die Berliner akademische Sammlung ausgesucht. Ich gerieth in die peinlichste Lage, da die mir übergebenen Steine nicht entfernt zum Lehren ausreichten und zudem so eingestaubt waren, daß ich während des Wintersemesters $18^{11}/_{12}$ vollauf mit Reinigung derselben zu thun hatte.

Unter diesen Umständen war es mir fast lieb zweien Herren zu dienen, da ich neben meiner Professur zugleich als Bergrath beim Breslauer Oberbergamt angestellt war. Als solcher setzte ich im Sommer 1812 die Untersuchung des Schlesischen Gebirges fort.

Das Lehren der Mineralogie konnte beim Mangel hinreichender Lehrmittel natürlich keinen Reiz für mich haben. Ich war in der Lage wie etwa ein Professor der Exegese ohne Bibel, ein Professor des römischen Rechts ohne Pandecten, ein Anatom ohne Leichen. Dennoch fanden sich im Wintersemester $18^{12}/_{13}$ fünf Zuhörer, die, wie ich bald sahe, jene allgemeine Ansicht theilten: es lasse sich die Mineralogie auch ohne Steine lehren. Ich kann nicht sagen, wie peinlich mir diese Vorlesung war, und wie ich mich plagte, etwas Unmögliches zu leisten. Das Frühjahr 1813 befreite mich aus dieser widerwärtigen Lage. Von Gott geschlagen war von Napoleons Heer nur ein Rest aus Rußland zurückgekehrt. Die Zeit der Befreiung Deutschlands war gekommen, der König von Preußen hatte durch seinen Aufruf vom Februar freiwillige Kämpfer nach Breslau gezogen, wo er selbst, wo Blücher, Stein, Scharnhorst, Gneisenau, wo die Blüthe seines Volks versammelt war. Schaaren von Jünglingen, die auf den königlichen Ruf herbeigeströmt, brannten von Begierde gegen die Franzosen geführt zu werden und das Vaterland von der Tyrannei Napoleons zu befreien. Aber der König zögerte lange den Krieg zu erklären. Steffens, ohne diese Erklärung abzuwarten, hielt jene denkwürdige begeisterte Rede an die Studenten, in welcher er sie aufforderte, für das Vaterland die Waffen zu ergreifen. Es war ein Brand in ein Pulverfaß geworfen; was die Herzen der Jünglinge längst bewegte, hatte Steffens ausgesprochen. Alles meldete sich zum Kriegsdienst, nur solche nicht, für welche das Dienen eine absolute Unmöglichkeit war. Die akademischen Vorlesungen hörten mit einem Schlage auf, Waffenübungen traten an ihre Stelle, ganz Breslau war ein großes Feldlager.

Steffens ward bei der Garde angestellt, was er im Kriege erlebte, hat er in seiner Biographie selbst erzählt. Ich trat in die Schlesische Landwehr, später kam ich in den Blücherschen Generalstab. Die Erzählung meiner Erlebnisse in dieser außerordentlichen Zeit gab ich in einer kleinen Schrift: „Erinnerungen aus den Jahren 1813 und 1814."

Im Juni 1814 kam ich von Paris zurück nach Breslau. Noch war die Universität aus den Fugen und ich hatte Muße meine Gebirgsuntersuchungen

fortzusetzen. Im Winter 18$^{14}/_{15}$ richtete man sich allmählig wieder ein. Nachdem ich fast vier Jahre unabläſſig auf den Ankauf einer Mineraliensammlung gedrungen, setzte ich es endlich durch, daß die Sammlung des verstorbenen Mineralogen Meuder gekauft wurde, welche nach der Wernerschen für die beste in Freiberg galt.

Es waren nun meine Gedanken ganz erfüllt von der Hoffnung, fortan mit Erfolg meinem Lehrerberuf leben zu können, als es plötzlich hieß: „Er ist wieder da — Napoleon ist von Elba fort — bald darauf: er ist in Paris.“ Die freiwillige Jugend war meist noch unter den Fahnen, ältere Freiwillige erklärten im Fall der Noth wieder einzutreten; Noth schien es aber nicht zu haben, da alle verbündeten Heere noch schlagfertig gerüstet waren.

Die Schlacht von Belle Alliance und die zweite Eroberung von Paris machten dem Kriege ein Ende. Waren bis dahin die Gedanken aller nur auf Befreiung Deutschlands von der französischen Tyrannei gerichtet, so galt es jetzt das befreite Vaterland von dem Bösen zu befreien und zu reinigen, das zum Theil alt und eingewurzelt, zum Theil Folge französischer Sittenvergiftung war.

Vor allem sah man die Jugend von vaterländischer edler Begeisterung ergriffen. Die Wirkung der Freiheitskriege auf die Universitäten war unermeßlich. Die Jünglinge, welche auf den Ruf des Königs zu tausenden in das Heer eintraten, in den großen Schlachten ehrenvoll fochten, sie kamen 1815 und 16 zurück auf die Universitäten, um ihre durch den Krieg unterbrochenen Studien fortzusetzen. In der kurzen Zeit von drei Jahren, in denen Europa Größeres erlebte, als sonst in drei Jahrhunderten, war unsere Jugend umgewandelt. Früher wie verzaubert in den Fesseln unedler, ja gemeiner akademischer fixer Ideen, fühlte sie sich durch die großen Erlebnisse entzaubert. So war sie jetzt von der Tyrannei falscher Ehre befreit, sie sah den Comment in seiner wahren Gestalt, wie Titania nach der Entzauberung ihrer Geliebten. Die wahre Ehre, der ächte dem Vaterlande geweihte Mut war an die Stelle jenes Wechselbalgs getreten, jenes wahnwitzigen Point d'honneur, das kränklich reizbar überall sich beleidigt fühlt, und Duelle sucht um ein Nichts.[1] In welchem Lichte mußten solche zum Theil von den Franzosen überkommene Erbärmlichkeiten jungen Männern erscheinen, welche in den Schlachten von Dennewitz und Leipzig gefochten.

Wie in Bezug auf Ehre, so verscheuchten überhaupt reinere sittliche Gedanken und Grundsätze der aus dem Kriege zurückgekehrten Studenten die frühere

1) Die meisten Duelle entstanden in Halle früher um des breiten Steines willen; begegneten sich auf demselben zwei Studenten, so wollte keiner ausweichen, oder wich man aus, so geschah es, um ja nicht feig zu erscheinen, so, daß man einen möglichst kleinen Raum zwischen sich ließ. Streifte man nur leise den Andern, so erfolgte in der Regel die Forderung. Der breite Stein war der Schlußstein des etwas gewölbten Pflasters. Um jenen erbärmlichen Duellen ein Ende zu machen, soll man das Pflaster so verändert haben, daß der breite Stein wegfiel. Auf ihn beziehn sich in dem ziemlich gemeinen Studentenliede: „O Jerum, Jerum, Jerum,“ die Worte: „Wo sind sie die vom breiten Stein nicht wankten und nicht wichen.“

akademische stumpfe Sittenlosigkeit. Der Ernst des Lebens und des Todes war ihnen entgegen getreten und hatte sie ergriffen. — Viele Freiwillige hatten vor dem Kriege geturnt, mit verdoppeltem Eifer kehrten sie zu den Turnplätzen zurück.

Die theils renommistischen und obscönen, theils erbärmlich sentimentalen Studentenlieder wurden durch reine, kräftige, besonders durch vaterländische verdrängt.

Die erwachte und im Kriege erstarkte Vaterlandsliebe jener Freiwilligen sehnte sich nach Einheit und Einigkeit Deutschlands. Die einander sich anfeindenden Landsmannschaften erschienen ihnen als Feinde der Einheit und Einigkeit.

Mit der Vaterlandsliebe erwachte zugleich die Ehrfurcht gegen das Christenthum; ein, wenn auch noch unklares, unentwickeltes Gefühl, daß Deutschland ohne Christenthum vernichtet und verloren ist. War doch „mit Gott für König und Vaterland" der Wahlspruch im Kriege.

Es kann uns nicht wundern, wenn Jünglinge, die männlich für das Vaterland gefochten, nach dem Kriege Gedanken hatten, wie das befreite, geweiht durch das Märtyrerblut der in den Schlachten Gefallenen, nun gereinigt und erneut hervorgehen solle.

Alle diese aus den Freiheitskriegen stammenden Elemente waren es, welche in der mit der Turnerei innig verbundenen Burschenschaft ihren Ausdruck fanden. Von ihr soll jetzt die Rede sein.

a. Stiftung der Jenaischen Burschenschaft den 12. Juni 1815. Wartburgfest den 18. Oktober 1817.

Auf verschiedenen Universitäten regte sich nämlich der Gedanke eine Studentenverbindung zu stiften, in welcher die angedeuteten neuen geistigen Elemente und Ideale eine Gestalt gewinnen und ins Leben treten könnten. Jena gieng allen voran, und gründete die Burschenschaft den 12. Juni 1815.[1] Unterm 11. August 1817 schickte diese folgendes Sendschreiben an die Hochschulen zu Berlin, Breslau, Erlangen, Gießen, Göttingen, Greifswald, Heidelberg, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburg, Rostock, Tübingen.

Jena, den 11. August 1817.

Gruß zuvor!

Lieben Freunde!

Da in diesem Jahre das Reformationsjubiläum gefeiert wird, so wünschen wir gewiß mit allen braven deutschen Burschen, indem man überall dieses Fest festlich zu begehen gedenkt, es auch in unserer Art zu feiern. — Um aber nicht in Collision zu kommen mit jenen übrigen Feierlichkeiten, welche durch die unsrige leicht gestört werden könnten, und, da auch das Siegesfest der Schlacht bei

1) Keil 365.

Leipzig in diese Zeit fällt, so sind wir darüber einig geworden, dieses Fest am 18. Oktober 1817 und zwar auf der Wartburg bei Eisenach zu feiern, weil erstens auf diese Art den Entfernten Zeit und Gelegenheit gegeben wird, Theil zu nehmen an dem Feste, ohne gerade bedeutend zu versäumen, zweitens ebenfalls die Entferntern nicht um die eigentliche Feier des 18. Oktober gebracht werden durch die Reise, und wir endlich das Fest in drei schönen Beziehungen, nämlich der Reformation, des Sieges bei Leipzig, und der ersten freudigen und freundschaftlichen Zusammenkunft deutscher Burschen von den meisten vaterländischen Hochschulen am dritten großen Jubiläum der Reformation begehen können.

Rücksichtlich dieses dreifachen Zweckes ist denn auch die Feier selbst angeordnet, indem wir am 18. Oktober, sobald es tagt, uns auf dem Markt in Eisenach versammeln, von da auf die Wartburg ziehen, oben ein Gebet halten, dann gegen 10 Uhr uns wieder versammeln, entweder im Freien, oder im Minnesängersaale, wenn es regnet, wo einer eine Rede halten wird, hierauf ein Frühstück einnehmen, das Mittagsmahl aber bis nach dem Gottesdienst, welcher für den 18. Oktober von dem großherzoglich weimarischen Consistorium Nachmittags um 2 Uhr angeordnet ist, und woran die meisten von uns gewiß Theil zu nehmen wünschen werden, verschieben, um dieses alsdann ebenfalls im Minnesängersaale gemeinschaftlich einzunehmen. — Abends mag dann den Beschluß Anzündung eines Siegesfeuers und ein fröhliches Gelag machen. Zu diesem feierlichen Tage laden wir Euch demnach freundschaftlichst ein, und bitten Euch in so großer Menge als möglich, und falls sich dieß nicht machen sollte, doch gewiß durch einige Abgeordnete Theil zu nehmen. Am 17. Oktober werden nun alle, welche zu kommen gedenken, hoffentlich in Eisenach schon eintreffen. Jeder erfrage dann nur den Gasthof zum Rautenkranz am Markte, damit er von hieraus, falls er da nicht bleiben kann, in ein Quartier gebracht werde; dieß ist nöthig, wenn Viele kommen sollten; auch damit man sich gegenseitig bald kennen lerne. Ferner bitten wir jeden unter Euch aufzufordern diesen Tag in einem Gesange nach einer bekannten Weise zu verherrlichen, und selbigen uns wenigstens 14 Tage vorher einzusenden, damit wir gehörig den Druck besorgen können. Ueberhaupt aber ersuchen wir Euch, uns wo möglich bis Ende Augusts Bescheid zu thun auf unsere freundschaftliche Einladung, und nichts zu unterlassen, was dieses Fest vor vielen gefeiert, und so aller Welt zum erfreulichen Beispiel machen kann.

Gehabt Euch wohl.

Im Namen der Burschenschaft zu Jena
Robert Wesselhöft, Stud. jur.

Auf dieses Schreiben erhielt sie von den verschiedenen Universitäten sehr freundliche Antworten; alle Universitäten, bis auf eine, nahmen die Einladung auf die Wartburg mit großer Freude an. Die fernen Kieler antworteten am

28. August: „Euer Brief, lieben Freunde, war uns eine theure Bestätigung alles Guten und Schönen, was man von Jena vernimmt, und wir wünschen Euch Glück, daß Ihr es waret, von denen die Aufforderung zu der würdigen Feier des achtzehnten und die schöne Anordnung derselben ausgieng. Euer Antrag verbreitete bei uns allgemeine Freude und Begeisterung für die Sache, und es ist nur Schuld der bedeutenden Entfernung und daher rührender für Manchen unüberwindlicher Schwierigkeit der Ausführung, wenn wir nicht in so großer Zahl kommen, als wir es wünschen. Soviel aber können wir Euch mit Sicherheit kund thun, daß Burschen von hier zu Euch kommen, und ihre Zahl wird nicht unter zwanzig sein. In Betreff des Liedes vermuthen wir, daß es, so wie die übrigen eingeschickten, gemeinschaftlich auf der Wartburg gesungen werden wird, und wollen nicht verfehlen es Euch zeitig zu übersenden.

Möchte doch die erfreuliche Zusammenkunft braver Burschen auf der Wartburg recht zahlreich werden, dieß wäre zugleich eine herrliche Gelegenheit, über manches Wichtige in allgemeinen Angelegenheiten zu verhandeln.

Lebt recht wohl, bis wir uns selbst als Freunde begrüßen, und als Deutsche das Andenken unsers großen Landsmannes feiern, der uns immer das reinste Vorbild deutscher Nationaltugend sein wird."

Da dieser Brief und die übrigen in der Beilage[1] mitgetheilten Antworten wohl ohne irgend eine Verabredung unter den verschiedenen Universitäten geschrieben wurden, so ist die Uebereinstimmung aller merkwürdig und ein Zeugnis, wie der im Befreiungskriege neu erwachte Geist sich überall gleichmäßig regte. Wir wollen den Styl einiger dieser Schreiben nicht bekritteln. Wenn Jünglinge gewaltsam rasch eine tiefgreifende sittliche Umwandlung erleben, so beginnt diese im Gefühl und entwickelt sich erst später zu einem klaren, willenfesten Charakter. Im ersten Stadium herrscht noch eine Art Unmündigkeit, ein Ungeschick sich in Worten zu äußern, welches der noch unreifen, mit Ueberspannung herausgedrängten Rede die Farbe von Manier gibt, ohne unwahr zu sein.

Nur die Antwort der Rostocker trifft ein solcher Vorwurf nicht, sie klingt wie Spott auf die neuangebrochene Zeit, aber sie „spottet ihrer selbst und weiß nicht wie."

Nachdem die Jenaische Burschenschaft die Antworten erhalten, wandte sie sich am 21. September mit folgender Eingabe an den Prorector:

„Gleichzeitig von mehreren Seiten ward der lebhafte Wunsch geäußert, zum großen Feste der Kirchenverbesserung in diesem Jahre eine Feier auf der Wartburg zu veranstalten, an welcher Abgeordnete aller hohen Schulen Deutschlands Theil nehmen sollten; zugleich aber deutete man darauf hin, daß die Aufforderung von Jena aus geschehen möchte. Diesem allgemeinen Wunsche war Genüge geleistet, und alle deutsche Hochschulen ermahnt, dem Feste beizuwohnen. Der

1) Siehe Beilage 5.

Tag der Feier wird der 18. Oktober sein, da den 31. wohl jeder Studierende auf seiner Hochschule feiern möchte, und dieser Tag auch fast überall schon außer den Ferien fällt.

Die gemeinschaftliche Berathung über die zu haltende Feierlichkeit wird im Wesentlichen wenig von dem ändern, was bis jetzt vorgeschlagen ist. Für brüderliches Betragen, wie es ein solches Fest verlangt, wird gesorgt werden.

Am 17. Abends wird ein Ausschuß aus Mitgliedern jeder Hochschule gebildet; er sorgt für Ruhe und Ordnung beim Fest, und bestimmt die Einzelnheiten desselben. Die Feier soll einfach, aber würdevoll sein.

Des Morgens begeben sich alle Theilnehmer unter Musik in einem feierlichen Zuge auf die Wartburg; dort wird im Rittersaale unter Trompeten und Pauken das Lied „eine feste Burg ist unser Gott" gesungen. Nach Beendigung desselben hält ein Jenaischer Bursch eine auf die Feier sich beziehende Rede. An diese schließt sich der Gesang des Liedes: „Herr Gott dich loben wir." —

Die nachher bis Mittag übrig bleibende Zeit wird für trauliche Unterhaltung benutzt. Um 12 Uhr wird ein gemeinschaftliches Mittagsmahl eingenommen. Nach Tische könnte man vielleicht einige Turnspiele halten.

Um sechs ein halb Uhr wird ein Freuden- und Siegesfeuer auf der Schanze der Wartburg angemacht, bei welchem vaterländische Lieder gesungen und Reden gehalten werden.

Späterhin schließt eine fröhliche Stunde bei Trank und Gesang im Rittersaal das Fest.

Im Auftrage der Jenaischen Burschenschaft
Dürr, Scheidler, Wesselhöft."

Nun entwarf man in Jena folgende „Ordnung des Festes auf der Wartburg am 18. Oktober 1817", die in Eisenach von einem dort gebildeten Studentenausschuß genehmigt wurde.[1]

„1. Um 8 Uhr Versammlung aller Burschen auf dem Markte.
2. Um 8½ Uhr Aufbruch des Zuges auf die Wartburg. Die Ordnung des Zuges ist folgende:
Der Burgvoigt.
Die vier Burgmänner je zwei und zwei.
Die Musik.
Zwei Fahnenbegleiter.

1) Wir haben drei Beschreibungen des Wartburgfestes. Die erste ist vom Hofrath Kieser, welcher dem Feste beiwohnte. Voll begeisterter Anerkennung des burschenschaftlichen Strebens und dennoch männlich nüchtern erklärt sich Kieser scharf gegen die Verbrennung der Bücher. Ich folge vorzüglich seiner klaren Beschreibung, entnehme auch von ihm die Belege. — Den Gegensatz von Kiesers einfachem Buche bildet eine anonyme Beschreibung, welche der Verfasser jetzt wohl selbst großentheils desavouiren würde nach Inhalt und Styl. Eine dritte Beschreibung von Frommann ist mit jugendlicher Theilnahme am Feste, aber doch schlicht geschrieben.

Die Fahne.
Zwei Fahnenbegleiter.
Der Ausschuß sämmtlicher Hochschulen.
Sämmtliche Burschen ohne Vorrang einer Universität je zwei und zwei.

3. Ordnung des Gottesdienstes auf der Wartburg im Minnesängersaale.
Gesang: „Eine feste Burg ist unser Gott".
Rede gehalten von Riemann.
Gesang: „Nun danket alle Gott".
4. Um 12 Uhr Mittagsmahl im Minnesängersaale.
Die feierlichen Lebehochs werden von den Beamten ausgebracht.
5. Um 2 Uhr Rückzug von der Wartburg in die Stadtkirche in gleicher Ordnung wie der Hinzug.
6. Nach der Kirche Turnspiele auf dem Markte.
7. Um 6 Uhr Abends allgemeine Burschenversammlung auf dem Markte zum Fackelzuge auf den Wartenberg, wo Reden gehalten und Lieder gesungen werden.

Eisenach, am 17. Oktober 1817."

Da dieser Plan, schreibt Kieser, als die Grundlage des Festes anzusehen ist, so sind nur diejenigen Theile der Feierlichkeit, die nach diesem Entwurfe ausgeführt wurden, als von der Einheit der aus zwölf Universitäten Deutschlands bestehenden Burschenversammlung ausgegangen zu betrachten. Was außerdem von Einzelnen unternommen und ausgeführt .... soll dem Ganzen nicht zugerechnet werden.[1]

Der Großherzog von Weimar gab nicht nur die Erlaubnis zum Feste, sondern trug auch der Eisenachschen Regierungsbehörde auf, den Studenten die Einrichtung desselben zu überlassen und „keine polizeiliche, Mistrauen beweisende Maaßregeln zu nehmen", da sich die Jugend in Jena in den letzten Jahren „ausgezeichnet sittlich benommen." Die Behörden erfüllten den Auftrag aufs Zuvorkommendste.

Am 17. Oktober trafen nun Studenten von zwölf deutschen Universitäten ein, es waren gegen 500, Jena allein sandte über 200.[2] Außerdem kamen von

Berlin	30	Leipzig	15
Erlangen	20—25	Marburg	20—25
Gießen	30	Rostock	3
Göttingen	70—80	Tübingen	2
Heidelberg	20	Würzburg	2
Kiel	30		

Ein Ausschuß von 30 Studenten ward erwählt, unter ihnen war Sand aus Erlangen, Buri und Sartorius aus Gießen, Carové aus Heidelberg, Binzer und Olshausen aus Kiel. —

1) Kieser 15.
2) Ebend. 21.

[1] „Der 18. Oktober brach an. Ein heiterer Herbstmorgen hatte die Nebel der Berge in silbernem Reif niedergeschlagen, und von den Strahlen der aufgehenden Sonne beleuchtet, glänzte die Wartburg in seltener Klarheit aus dem Dufte der Berge emporsteigend, und als die heilige Stätte dieses Tages von Jedem mit stillem Ernste begrüßt. — Um 6 Uhr verkündete das Geläute aller Glocken der Stadt den Anbruch des Festes. Ein zweites Geläute rief die Burschenschaft um 8 Uhr auf den Markt. — Die der Volksmenge nicht entsprechenden Räume der Wartburg hatten es nothwendig gemacht, den Eingang in die Burg nur auf Einlaßkarten zu gestatten; diese, gegen 1000, wurden vertheilt; der Zug ordnete sich allmählig, die Burschen, meist schwarz gekleidet, das Haupt mit Eichenlaub von den nahen Bergen festlich geschmückt, reiheten sich paarweise; die Fahne der Jenaer Burschenschaft, ein Geschenk der Frauen und Jungfrauen von Jena zur Friedensfeier 1816, welche heute der Ehre genoß, alle Universitäten um sich zu versammeln, entfaltete sich als der leitende Mittelpunkt des Ganzen, und um 8½ Uhr begann der Zug auf die Wartburg unter dem Geläute aller Glocken, unter festlich-feierlicher Musik."

Voran gieng als Anführer des Ganzen Scheidler aus Gotha, die Fahne der Jenaischen Burschenschaft trug Graf Keller aus Erfurt, die Burschenschaar zu zwei und zwei bildete einen unabsehbar langen Zug, unzählige Eisenacher und Fremde begleiteten ihn. Vier Jenaische Professoren: Schweizer, Oken, Fries und Kieser hatten sich vor dem Zuge auf die Wartburg begeben, und erwarteten ihn im Minnesängersaale.

[2] „Dieser Saal, auch wohl der Rittersaal genannt, die Hauptzierde der Wartburg, und obgleich an seiner Höhe durch Schadhaftigkeit der Seitenmauern um die Hälfte verkürzt, faßt außer der an der einen Seite hinlaufenden Gallerie über tausend Menschen. Unverändert in seiner alterthümlichen Bauart der kleinen Fenster und der das Dach tragenden Pilaster, die getäfelten, bunt bemalten Wände mit einer zahllosen Mänge Schildereien, den Bildnissen berühmter fürstlicher Personen der Vorzeit, bedeutungsvoll behangen, und jetzt von den Einwohnern Eisenachs unter der Leitung des Bauinspektors Sälzer zu dieser Feier mit Eichengewinden sinnvoll verziert, mahnt er durch den zum Theil verbleichten Wandschmuck und das Halbdunkel in der geräumigen Ausdehnung der seit Jahrhunderten unbewohnten Hallen jeden, der ihn betritt, an die verflossenen Zeiten, und vorzüglich an das Jahrhundert der Reformation. In der Mitte der einen Seite war ein bescheidener Rednerstuhl errichtet, und an der entgegengesetzten Seite erhoben sich terrassenweis mehrere Reihen Bänke. Zwei der Burschen warteten, vorausgesendet, der Ordnung, damit nichts den eintretenden Zug störe. Dieser erschien gegen 10 Uhr, in ernster Stille dem wogenden Paniere folgend,

1) Kieser 22, 23.
2) Ebend. 24—27.

welches zur rechten des Rednerstuhls aufgestellt wurde. Vor dem Rednerstuhle bildeten die Beamten des Zuges mit entblößten Schwertern und bedecktem Haupte einen Halbkreis und die übrige Menge vertheilte sich in den Räumen des Saales.

Nach stillem kurzen Gebete wurde von dem Vorsänger, Dürr aus Berlin, in Jena sich der Theologie widmend, mit kräftiger Stimme das Festlied angestimmt: „Eine feste Burg ist unser Gott", welches, den Gottesdienst eröffnend, von der ganzen Versammlung gesungen wurde. Darauf betrat der erwählte Redner des Tages, Riemann aus Ratzeburg, Stud. Theol. in Jena, Ritter des eisernen Kreuzes, am blutigen Siegestage bei Belle-Alliance erworben, den Rednerstuhl. In wohlgeordneter Rede zuerst mit schüchterner Bescheidenheit die hochansehnliche Versammlung begrüßend, berührte er, sich über den Zweck des Festes verbreitend, die Hauptmomente der denkwürdigen Zeiten, denen diese Feier gewidmet war; dann entwickelte er was jetzt Noth thue, und wie die Jugend, der vergangenen und kommenden Zeiten eingedenk, an dem erworbenen Gute der deutschen Freiheit halten müsse, und zuletzt mit steigender Begeisterung die Manen Luthers und aller edlen im Kampfe für Freiheit und Recht gefallenen Helden beschwörend und sie zu unsichtbaren Zeugen aufrufend, sprach er mit heiligem Ernste im Namen der Versammlung das Gelübde aus: „An dem, was wir erkannt haben, wollen wir halten, so lange ein Tropfen Blutes in unsern Adern rinnt. Der Geist, der uns hier zusammenführte, der Geist der Wahrheit und Gerechtigkeit, soll uns leiten durch unser ganzes Leben, daß wir, Alle Brüder, Alle Söhne eines und desselben Vaterlandes eine eherne Mauer bilden gegen jegliche äußere und innere Feinde dieses Vaterlandes; daß uns in offener Schlacht der brüllende Tod nicht schrecken soll, den heißen Kampf zu bestehen, wenn der Eroberer droht; daß uns nicht blenden soll der Glanz des Herrscherthrones, zu reden das starke, freie Wort, wenn es Wahrheit und Recht gilt; — daß nimmer in uns erlösche das Streben nach jeglicher menschlichen und vaterländischen Tugend;" — und schloß mit einem einfachen, inbrünstigen Gebete, des Höchsten Beistand und Segen anrufend. — Heilige Stille herrschte in der Versammlung.

Hierauf folgte das Lied: „Nun danket alle Gott", von der ganzen Gemeinde gesungen. Unter demselben wurde Hofrath Fries von einigen seiner Schüler gebeten, eine Anrede zu halten, und den Rednerstuhl besteigend, sprach er, von Gefühl ergriffen, einige herzliche Worte.

Der Vorsänger Dürr erflehte jetzt den Segen des Herrn: „Der Herr segne uns, und behüte uns! Der Herr lasse sein Angesicht leuchten über uns, und sei uns gnädig! Der Herr erhebe sein Angesicht auf uns, und gebe uns seinen Frieden! — Amen!" — Und in tiefer Andacht und Rührung schloß dieser vorzüglich dem Andenken der Reformation gewidmete Theil der Feier."

[1]„Ein Trompetenstoß von der Höhe der Burg rief um 12 Uhr zum

1) Kieser 28, 29.

Mittagsmahle. — Im Minnesängersaale waren drei Reihen Tische errichtet, und ebenso in den benachbarten Gemächern, an welchen die Versammlung, die zur freundlichen Theilnahme eingeladenen Professoren von Jena in der Mitte, Platz nahm. — Fröhliche Gesänge erheiterten noch mehr die schon zur Freude gestimmte Gesellschaft; vor allem aber die feierlichen Trinksprüche, welche gegen das Ende des Mahles von den Beamten des Festes ausgebracht, als die inneren Gefühle des Herzens aussprechend mit unendlichem Jubel von der ganzen Versammlung wiederholt wurden. Sie sind folgende:

Dem Kleinode des Lebens, der deutschen Freiheit! —

Dem Manne Gottes, Doctor Martin Luther! —

Dem edlen Großherzoge von Sachsen-Weimar und Eisenach, dem Schirmherrn des Tages! —

Den Siegern bei Leipzig! —

Allen deutschen Hochschulen und ihren Burschen! —

Dann nachstehende von den anwesenden Professoren ausgebracht:

Durch Hofrath Kieser: Der versammelten deutschen Burschenschaft, und dem edlen Geiste, der sie vereinigt hat! —

Durch Geheimen Hofrath Schweizer: Auf ein fröhliches Wiedersehen übers Jahr! —

Durch Hofrath Fries: Den Freiwilligen von 1813, Euch deutschen Burschen zum Vorbild! —

Noch manches Lebehoch folgte, von Einzelnen ausgebracht, wie es die Begeisterung des Mahles, und einzelne Begebenheiten, Verhältnisse und Andenken der Zeit sie erzeugten, worauf nach 2 Uhr das Mahl aufgehoben wurde.

So endete dieses Mahl von gegen 600 Personen, welche das Andenken großer Tage unter dem Schutze eines edlen Fürsten hier vereinigt hatte."

[1]„Es lag im Beschlusse der Burschenversammlung dem öffentlichen Festgottesdienste in der Stadtkirche in Eisenach beizuwohnen. Eine Einladung des Generalsuperintendenten Nebe bestärkte diesen Entschluß; und so wurde denn sofort der Zug zur Kirche angetreten. Wohl mochte es bedenklich scheinen, eine Schaar lebendiger, durch ein fröhliches Mahl und durch Becherklang und Gesang, so wie durch die Feier des Tages aufgeregter Jünglinge in das Gotteshaus zu führen. Wie sehr aber die tiefe Bedeutung des Festes und der Sinn des Ganzen die Versammlung durchdrungen hatte, zeigte sich auch hier, indem auch in diesem letzten Theile der Wartburgsfeier nicht die mindeste Störung die Ordnung und Ruhe des Tages trübte.

Als der Zug in gleicher Ordnung wie zu Beginn der Feier, den Berg herabsteigend, der Kirche sich näherte, wurde ein kurzer Halt gemacht, um dem in die Kirche ziehenden Eisenacher Landsturm den Vortritt zu lassen. Dann

1) Kieser 30, 31.

folgte die Burschenschaft, sich in die für sie bereit gehaltenen Stände vertheilend, während die Fahne derselben neben der Fahne des Landsturms vor dem Chore, und die Beamten sich nebst den Anführern des Landsturms auf dem Chore der Kirche in brüderlicher Eintracht aufstellten. Nach vollendeter Kirchenmusik hielt der geistliche Redner, Generalsuperintendent Nebe, eine der Feier des Tages angemessene eindringende Rede, nicht nur auf gewohnte Weise die Herzen seiner Gemeinde, sondern auch die der Zöglinge der deutschen Akademieen mit Rührung erfüllend.

Wie jeder glückliche Augenblick des Lebens begeisterte Gedanken erweckt, so auch hier die feierliche Vereinigung des Landsturms mit der gesammten Burschenschaft im Tempel des Herrn. Nach kurzer Verabredung zwischen den Anführern des Landsturms und den Beamten der Burschenschaft zogen mit Beendigung des Gottesdienstes beide Schaaren auf den Markt, die Burschenschaft den einen Halbkreis, der Landsturm den andern einnehmend, und die Fahnen und Anführer in der Mitte einschließend. So genossen auch diejenigen Bürger Eisenachs, welche der beschränkte Raum auf der Wartburg nicht hatte fassen können, einen Theil des Festes. Ein Lied, vom Generalsuperintendent Nebe zu diesem Zweck gedichtet, wurde gedruckt vertheilt und unter voller Musik abgesungen, und hierauf mit Ausbringen mehrerer Lebehochs, von denen das letzte von Seiten des Landsturms durch ihren Anführer, den Obristen von Egloffstein, „den lieben Gästen der Fremde", und von Seiten der Burschenschaft „dem Landsturme und den edeln Einwohnern Eisenachs, den freundlichen Wirten des Tages", gewidmet waren, die Feierlichkeit beschlossen.

Turnspiele, von den turnenden Mitgliedern vorzüglich der Jenaer und Berliner Burschenschaft auf dem Markte unternommen, verkürzten die Zeit bis zur einbrechenden Dämmerung, wo allmählig der Fackelzug auf den Wartenberg sich ordnete."

So weit wohnten die Jenaischen Professoren dem Feste bei. „Wie es uns, schreibt Kieser, den akademischen Lehrern, den Augenzeugen und Theilnehmern des Festes zukommt, stehe hier, was schon Rath und Bürgerschaft der Stadt Eisenach, so wie selbst die höchste Regierungsbehörde des Landes in mehreren öffentlichen Blättern ausgesprochen haben, im Namen meiner Collegen das öffentliche Zeugnis, daß auch nicht ein Moment, nicht eine Aeußerung oder Handlung sich fand, welcher die scheelsüchtigste Phantasie hätte eine üble Deutung unterlegen oder der strengste Sittenrichter einen Tadel abgewinnen können!"[1]

Man könnte wohlwollend wünschen, die Feier hätte hier geendet.

Aber am Abend des Tages zog die Studentenschaar mit Fackeln unter Musik auf den Wartenberg, welcher der Wartburg gegenüber liegt, wo sie von dem Eisenacher Landsturm empfangen wurde. Man sang ein Lied, der Student

1) Kieser 82.

Rödiger hielt eine Rede, darauf wurden noch mehrere Lieder gesungen, man sammelte auch für die Armen.

Nun aber folgte ein an sich nicht zu verantwortender und durch seine Folgen doppelt beklagenswerther Auftritt. „Mit einem großen Korbe voll von Büchern am Arme, in der Hand eine Heugabel, und mit großen schwarzen Zetteln, auf welchen mit fernscheinenden Buchstaben die Namen der Verdammten geschrieben standen, erschienen einige Burschen an dem am meisten lodernden Holzstoß. Die neue und unerwartete Erscheinung zog die Menge heran, welche einen dichten Kreis um die Opfernden bildete. Nach einer kurzen Rede, in welcher Luthers Verbrennung der päpstlichen Bulle zu Wittenberg im Jahre 1520 als mahnendes Beispiel angeführt, und die undeutschen Gesinnungen der Verfasser verdammt wurden, wurden die, die Titel der Bücher tragenden Zettel laut abgelesen, und dann diese Titel, bei einigen das genannte aus dem Korbe geholte Buch vermittelst der Heugabel den verzehrenden Flammen übergeben.

Daß die versammelte Menge jubelnd einstimmte, war leicht zu erwarten, wenn auch bloß des neuen Schauspieles und der Strafe undeutscher Gesinnungen wegen, da der größte Theil der Bücher ihr selbst unbekannt sein mochte.

So wurden dem Feuer überliefert:

1. F. Ancillon, über Souverainetät und Staatsverfassung.
2. Fr. v. Cölln, vertraute Briefe.
3. Desselben freimüthige Blätter.
4. Crome, Deutschlands Crisis und Rettung.
5. Dabelow, der 13. Artikel der deutschen Bundesacte.
6. K. L. v. Haller, Restauration der Staatswissenschaft oder Theorie des natürlich-geselligen Zustandes, der Chimäre des künstlich-bürgerlichen entgegengesetzt.
7. Die deutschen Roth- und Schwarzmäntler.
8. J. P. Harl, über die gemeinschädlichen Folgen der Vernachlässigung einer den Zeitbedürfnissen angemessenen Polizei in Universitätsorten überhaupt und in Ansehung der Studierenden insbesondere.
9. Immermann, ein Wort zur Beherzigung.
10. Janke, der neuen Freiheitsprediger Constitutionsgeschrei.
11. v. Kotzebue, Geschichte des deutschen Reiches, von dessen Ursprung bis zu dessen Untergange.
12. L. Theod. Kosegarten, Rede, gesprochen am Napoleonstage 1809.
13. Desselben Geschichte meines fünfzigsten Lebensjahres.
14. Desselben vaterländische Lieder.
15. K. A. von Kamptz, Codex der Gensd'armerie.
16. W. Reinhard, die Bundesacte über Ob, Wann und Wie? deutscher Landstände.

17. Schmalz, Berichtigung einer Stelle in der Bredow-Venturinischen Chronik für das Jahr 1808.
18. 19. Zwei spätere Schriften desselben über denselben Gegenstand.
20. Saul Ascher, Germanomanie.
21. Chr. v. Benzel-Sternau, Jason, eine Zeitschrift.
22. Zach. Werner, die Weihe der Kraft.
23. Desselben die Söhne des Thales.
24. K. v. Wangenheim, die Idee der Staatsverfassung, mit Rücksicht auf Württembergs alte Verfassung.
25. Der Code Napoleon und Zachariä über denselben.
26. Wadzeck, Scherer und andere Schriften gegen die Turnkunst.
27. Die Statuten der Adelskette.
28. Allemannia und mehrere andere Zeitungen.

Nachdem diese Bücher zu Asche verbrannt worden, wurde noch hinzugefügt: Ein Schnürleib, ein Haarzopf und ein Korporalstock.

Ein Lied von der versammelten Menge gesungen beschloß auch diese Nachfeier des Festes, und Landsturm und Burschenschaft zogen gegen Mitternacht nach Eisenach zurück." [1]

Es scheint unbegreiflich, wie die Anstifter dieses Auto da Fé jene 28 Bücher in Eisenach nur hätten auftreiben können. Man sollte daher glauben, das Verbrennen sei Ausführung eines längst gehegten Vorsatzes gewesen und die Bücher seien dazu mitgebracht worden. Aber das Räthsel löst sich ganz einfach so: es wurden die ersten besten in einer Eisenacher Buchhandlung gekauften Makulaturballen verbrannt, auf welche man die Titel jener Bücher geschrieben.[2]

Am 19. October versammelten sich die Studenten noch einmal auf der Wartburg. Hier kam das Verhältnis der Burschenschaft zu den Landsmannschaften, die auch Vertheidiger fanden, zur Sprache. Anfangs stritt man etwas leidenschaftlich; der Streit endete aber mit der herzlichsten Versöhnung der Strei-

1) Kieser 36—38.

2) So erzählte mir einer der Brandstifter; es wird in der Schrift: „Teutsche Jugend" S. 16, 17 bestätigt. „Der animus injuriandi, heißt es hier, konnte kaum daran einen Theil haben, weil kaum einer die Namen der Verfasser oder den Inhalt ihrer Werke kannte." Dieß ist ein Hauptflecken jenes Verbrennens. Unter den verbrannten Büchern ist eins vom ehemaligen Württembergischen Minister v. Wangenheim. Dieser erzählte mir: er sei auf dem Eilwagen mit einem jungen Manne zusammengetroffen, der ihn immer verlegen angesehen und endlich gefragt habe: ob er der Verfasser der „Idee der Staatsverfassung" sei? Da er es bejaht, so habe jener gesagt: er habe sich ein schweres Unrecht gegen ihn vorzuwerfen. Wangenheim sagte: mein Herr, ich kenne Sie ja nicht, wie sollten Sie mir ein Unrecht zugefügt haben? Ich habe, war die Antwort, Ihr Buch beim Wartburgfest verbrannt. Das haben Sie gethan, engegnete Wangenheim, so bin ich ihnen den herzlichsten Dank schuldig. Man hatte mich als Demagogen verdächtigt, Sie haben mich durch das Verbrennen so von allem Verdacht gereinigt, daß ich seitdem gar nicht mehr angefochten wurde. — Desto mehr Anfechtungen hatte jener junge Mann selbst zu erleiden; er hat seinen Fehler reichlich abgebüßt.

tenden, sie feierten den „Bruderbund der Eintracht", indem sie am Nachmittag gemeinsam das heilige Abendmahl genossen.

Am 20. October trennte man sich.

Aeltere unter uns erinnern sich, welch Aufsehen dieß Wartburgfest in Deutschland machte, wie die Einen begeistert davon sprachen, andere dagegen höchst feindselig. Unter den Gegnern zeichnete sich der Geheime Oberregierungsrath von Kamptz aus, welcher folgende Denunciation an den Großherzog von Weimar sandte:[1]

Durchlauchtigster Großherzog.

Ew. Königl. Hoheit ist es ohne Zweifel bereits bekannt, daß ein Haufen verwilderter Professoren und verführter Studenten am 18. v. Monats auf der Wartburg mehrere Schriften öffentlich verbrannt und dadurch das Geständnis abgelegt haben, daß sie zu ihrer Widerlegung unfähig.

Wenn in Ew. Königl. Hoheit Staaten wahre Denk- und Preßfreiheit wirklich blüht, so ist mit derselben eine, durch Feuer und Mistgabeln, von Schwärmern und Unmündigen geübte Censur und ein terroristisches Verfahren gegen die Denk- und Preßfreiheit in andern Staaten gewiß nicht vereinbarlich, und immer wird es für die Geschichte ein Räthsel bleiben, wie unter Ew. Königl. Hoheit Regierung jene classische Burg, von welcher unter Höchst Ihren Ahnherren deutsche Denkfreiheit und Toleranz ausgieng, wie der Tag der Feier wiedererlangter deutscher Freiheit, und wie das Andenken an jenen großen und toleranten Mann, ja wie überhaupt unser Jahrhundert und ein deutscher Boden durch einen solchen recht eigentlichen Vandalismus demagogischer Intoleranz so stark entwürdigt und so tief entheiligt werden konnte. Es ziemt mir nicht, gnädigster Herr! über die nothwendigen Folgen solcher Frevel mich zu verbreiten; Eurer Königl. Hoheit Weisheit liegen sie von selbst klar vor, auch wenn die Geschichte Frankreichs uns nicht lehrte, daß das Feuer, was zuletzt den Thron ergriff, von dem Scheiterhaufen ausgieng, welchen ausgelassene Demagogen den für den Thron erschienenen Schriften früher bereitet hatten.

Nur die auch einer meiner Schriften erzeugte Ehre der Theilnahme an diesem in Deutschland zuerst, und bis jetzt allein in Eurer Königl. Hoheit Lande gefeierten literärischen Auto da fé ist und darf allein der Gegenstand sein, auf welchen ich mich, wenigstens hier, zu beschränken habe.

Unter den Büchern, durch deren Verbrennung die Helden von der Wartburg darüber, welche Preßfreiheit sie und ihr Anhang eigentlich haben wollen, sich nunmehr so trefflich und unumwunden ausgesprochen haben, befindet sich auch der, von mir vor einigen Jahren herausgegebene Codex der Gensd'armerie, von welchem ich Ew. Königl. Hoheit hierbei ein Exemplar unterthänigst überreiche.

1) Kieser 135.

Höchst dieselben geruhen daraus zu ersehen, daß derselbe weiter nichts als eine bloße Sammlung der von den verschiedenen Fürsten, unter denselben auch von Ew. Königl. Hoheit Höchstselbst über die Gensd'armerie erlassenen Gesetze ist; Ew. Königl. Hoheit geruhen darinnen Seite 359 bis 369 die von Höchstdenenselben, so wie Seite 277 bis 401 die von Ihren allerhöchsten und höchsten Agnaten über diesen Gegenstand publicierten Gesetze in extenso abgedruckt zu lesen.

Dieser Codex enthält mithin überall nicht meine Gedanken, nicht meine Grundsätze, ihnen ist also, zu meinem lebhaften Bedauern, die Ehre der Misbilligung der auf der Wartburg versammelten unreifen Solonen nicht zu Theil geworden.

Vielmehr sind es die Gesetze und die Unterschriften der Könige und übrigen Fürsten, Ew. K. H. eigene Gesetze sind es also, die in Höchst Ihrem eigenen Lande von Höchst-Ihren eigenen Dienern, von Höchst-Ihren eigenen Unterthanen öffentlich verbrannt, oder nach der Absicht jener Feuercensoren öffentlich verhöhnt und beschimpft sind.

Wäre ich nicht Unterthan und Diener eines deutschen Fürsten, wäre ich nicht deutscher Bürger, müßte mir daher nicht die Ehre und Ruhe Deutschlands wichtig sein; so könnte ein solcher demagogischer Frevel mir persönlich völlig gleichgiltig, ja als bloßem Herausgeber des Gensd'armerie-Codex selbst nur angenehm sein, da er die dringende Nothwendigkeit des Instituts, dessen Gesetze ich sammelte, beweiset und bestätiget.

Meine Vermuthung, daß im Censor-Standrecht auf der Wartburg so manche waren, welchen die öffentliche Ruhe und Ordnung in unseren Staaten ein wahrer Gräuel ist, und welchen es vortheilhafter wäre, wenn, wie in Italien, so auch in Deutschland, der rechtliche Bürger die Sicherheit vor Räubern erst von diesen selbst erkaufen müßte, ist dadurch völlig gerechtfertiget, daß dem auf der Wartburg geschriebenen Brandbriefe, dem in allen deutschen Staaten zuerst in Ew. Königl. Hoheit Lande gestifteten eigenen Polizei-Collegium zu Hohn, der Entscheidungsgrund angehängt ist, daß es in Deutschland keiner Polizei bedürfe.

Ob aber ein solches Verfahren der von Ew. Königl. Hoheit noch in diesem Jahre öffentlich gebotenen Achtung für fremde Regenten und mithin auch für ihre Gesetze angemessen? ob es ein Merkmal wahrer Denkfreiheit, wahrer Toleranz und wahrer Publicität sei? mit welchen Buchstaben die Geschichte, besonders die Geschichte der deutschen Aufklärung diesen Frevel in ihren Annalen verzeichnen wird, welcher Gewinn daraus für Kultur, Wissenschaften und gesellschaftliche Ordnung entstehen wird? Diese und so manche andere Fragen hier zu beantworten, verbietet mir die Ew. Königl. Hoheit schuldige und gewidmete tiefste Verehrung.

Mir ziemt es nur auf die von mir herausgegebene Sammlung der Gesetze Ew. Königl. Hoheit und der übrigen Regenten mich zu beschränken, und da ich

mir nicht schmeicheln darf, daß diese Sammlung Ew. Königl. Hoheit bekannt ist, sie von jenen ehrerbietigsten Bemerkungen begleitet, Höchst denenselben in demjenigen unbegrenzten Respect zu überreichen, worin ich ersterbe

Ew. Königl. Hoheit

Berlin, den 9. Nov. 1817.

unterthänigster
Carl Albert von Kamptz,
Königl. wirklicher Geheimer Oberregierungsrath und Kammerherr.

Der Ton dieser Denunciation ist der Art, daß er alle Ehrfurcht verletzt, welche dem Großherzog gebührte, um so mehr als dieser ja selbst die Feier so freundlich begünstigt hatte. Es war dieß doppelt ungerecht, da das Verbrennen der Bücher, wie wir sahen, nur der unglückliche Einfall einiger Weniger war, die Andern aber gar nicht darum wußten. Herr von Kamptz macht aber alle Theilnehmer an der Feier für den Exceß jener Wenigen mit verantwortlich, ja man könnte sagen indirect den Großherzog selbst.

Dieser Denunciation und vielen Verläumdungen des Wartburgfestes gegenüber steht ein würdiger, ernster, wohlwollender Bericht des Staatsministerii in Weimar, aus welchem Kieser folgenden Auszug mittheilt.[1]

„Die am 18. Oktober zur Feier dieses Tages sowohl als zur Jubelfeier des Reformationsfestes veranstaltete Zusammenkunft unserer Studierenden von verschiedenen deutschen Akademieen auf der Wartburg ist der Gegenstand so mancher Beunruhigung und so verschiedenartiger Deutung geworden, daß die gründliche Kenntnis des Vorganges, der Anlässe desselben und des Geistes und Sinnes dieser Vereinigung unstreitig wünschenswerth und nothwendig ist. Der Unterzeichnete mußte es als eine ihm obliegende Pflicht betrachten, über dieses Ereignis die genauesten Data zu sammeln und Ew. Königl. Hoheit in einer gedrängten Uebersicht darzustellen. Ew. Königl. Hoheit werden sich daraus überzeugen können, daß, so wie diese Feier aus einer an sich lobenswerthen Idee hervorgegangen, und frei ist von jeder politischen Beziehung, sie zwar mit jugendlicher Begeisterung ergriffen und ausgeführt worden, das aber dasjenige, was dabei tadelnswürdig erscheint, nur zufällig hinzugekommen, und nur einzelnen Theilnehmern zur Last fällt. Kein Zeitpunkt mahnt mit so lebendiger Erinnerung die verschiedenen deutschen Stämme, wie nothwendig zu ihrem gemeinsamen Heil die Eintracht sei, als der 18. Oktober. Aus der Trennung gieng die beklagenswerthe Oberherrschaft Napoleons hervor, deren schmerzliche Folgen in dem zerrütteten Wohlstand jedes Landes, fast jeder Familie empfunden werden; die wiederhergestellte Eintracht verherrlichte den Sieg, dessen Andenken in jedes Deutschen Brust unerlöschlich ist. Alle deutschen Universitäten zählen jetzt Jüng-

1) Kieser 138.

linge unter den Studierenden, welche thätigen Theil genommen an jenem herrlichen Sieg. Einige derselben glaubten das Fest des 18. Oktobers als den schicklichsten Augenblick wahrnehmen zu sollen, um auch auf den Akademieen die Spaltungen aufzuheben, welche seit Jahrhunderten durch landsmannschaftliche, durch Ordens- und ähnliche Verbindungen, mannigfacher Landes- und Reichsverbote ungeachtet, noch immer genährt und unterhalten wurden, als Quelle zahlloser und unseliger Reibungen, die nicht selten auch auf die Staaten übergiengen, in welchen die Jünglinge später als Staatsdiener ihre Anstellung fanden. In dieser Absicht und Sinn wurde die Feier des Andenkens des großen Reformators und zugleich das Fest der Verherrlichung der Fürsten- und Völker-Eintracht am 18. Oktober auf der Wartburg als ein allgemeines Burschenfest von Einigen in Antrag gebracht, und auf allen hohen Schulen von Jena aus die Einladung verbreitet. Kurz vor Ew. Königl. Hoheit Rückkunft von einer Reise, und wenig Wochen vor der Ausführung dieses bis daher unbekannten Vorhabens, gieng die erste Nachricht davon hier ein. Zu verhindern war es nicht mehr, das erkannte man deutlich, und es kam daher nur darauf an, wie möglichen Unordnungen und Excessen vorzubeugen sei. Auch war kein hinreichender Grund vorhanden, dem löblichen Beginnen der Aufhebung längst verpönter landsmannschaftlicher und Ordens-Verbindungen entgegen zu treten. Mit Ew. Königl. Hoheit eingeholten Genehmigung wurde daher die Polizeibehörde zu Eisenach von der bevorstehenden Ankunft mehrerer Studierenden in Kenntnis gesetzt und angewiesen, für deren Unterkommen Sorge zu tragen. Wegen Erhaltung der Ordnung und Ruhe glaubte man am sichersten zu gehen, wenn man zu dem eigenen Ehrgefühl und der ausgesprochenen Gesinnung der jungen Leute Vertrauen zeigend, ihnen die Sorge dafür selbst überließ. Dieses auf sie gesetzte Vertrauen haben die Jünglinge nicht getäuscht. Alle Augenzeugen, unter ihnen die obern Behörden des Eisenachischen Kreises, bewahrheiten den religiösen Ernst, die würdige Haltung, die Rührung, womit das Fest des 18. Oktobers im Ganzen gefeiert wurde. Ein gewiß nicht tadelnswürdiger Sinn spricht sich aus in der ganzen Anordnung der Feierlichkeiten am 18. Oktober auf der Wartburg, dann in der Kirche, bei der am 19. Oktober wiederholten Versammlung auf der Wartburg, und bei dem gemeinschaftlichen Genusse des heiligen Abendmahls. Die Jünglinge geloben sich Brudersinn und Eintracht, Aufhebung aller Spaltungen und Ordensverbindungen unter ihnen, und als unmittelbare Folge dieser Eintracht zeigt sich unter den Studierenden in Jena eine große Sittlichkeit und strenge Beobachtung landesherrlicher Gesetze, deren Aufrechthaltung vorher ein vergebliches Bestreben der Behörde war. Wenn dieser lobenswerthe Zweck und die begeisternde Idee schöner ungetrennter Eintracht die Versammlung belebte, so konnte es doch nicht fehlen, daß Einzelne darunter erschienen, die den wahren Sinn des Festes nicht fassend, der von den Gebildeten unter ihnen ausgegangen Muthwillen zu üben aufgelegt waren; und so geschah es denn, daß in der späten Abendzeit, als mit dem Lodern der Freudenfeuer die jungen Gemüther le-

hafter geworden, einige Fremdlinge, die wahrscheinlich nicht alle zu dem Stand der Akademiker gehören, den Muthwillen begiengen, unter manchen unziemlichen Aeußerungen einige Schriften zu verbrennen. Gewiß ist es, daß die wenigsten Studierenden von diesem sogenannten Auto da fé voraus Kenntnis hatten, daß den Meisten die verbrannten Schriften unbekannt waren, woraus manche Verwechselung sich erklärt, die schnell verbreitet, und wie gewöhnlich noch vergrößert worden ist. Unwahr und falsch ist das Gerücht, daß man die Acte des Wiener Congresses und der heiligen Allianz mit zu den verbrannten Schriften gezählt. Mit Bedauern muß man gestehen, daß der Professor, Hofrath Fries, eine Anrede an die Studierenden in Druck gegeben, welche, wenn auch die persönlichen Eigenschaften des Professors eine böse Absicht nicht vermuthen lassen, durch den gänzlichen Mangel an Geschmack sowohl, als durch den ungeschickt angebrachten mystischen Doppelsinn verwerflich wird, und die Misbilligung Ew. Königl. Hoheit verdient hat; und daß derselbe, hingerissen von der Liebe zu seinen Zöglingen, in der Meinung, eine nachtheilige Verläumdung zu widerlegen, über den Vorgang nicht mit der geziemenden Ruhe und Würde sich in den öffentlichen Blättern erklärte. Er hat die Voreiligkeit dieser unklugen Handlung empfindlich gebüßt, da Ew. Königl. Hoheit ihm Höchst Ihr Misfallen haben zu erkennen geben lassen, und da die Geißel der Satyre vielfach gegen ihn geschwungen worden ist. Ihm sowohl als den übrigen in Eisenach anwesenden Lehrern gebührt jedoch das Zeugnis, daß sie bei den Feuern auf dem Berge nicht zugegen waren; leider! darf man hinzufügen, da ihre Gegenwart vielleicht den Muthwillen der jungen Leute zu zügeln vermocht hätte. Dieß ist der einfache Hergang der Sache, welche durch Misverständnisse und Mangel an offiziellen Nachrichten, die erst jetzt mit Zuverlässigkeit zu erhalten gewesen sind, sehr entstellt und als bedenklich in öffentlichen Blättern dargestellt worden ist. Ew. Königl. Hoheit werden hieraus entnehmen, daß die erregten Besorgnisse ohne Grund sind, und Höchst Ihrer weisen Beurtheilung bleibt es anheim gegeben, ob außer der von Ew. Königl. Hoheit bereits verfügten Untersuchung gegen die Urheber und Theilnehmer der Verbrennung der v. Kamptzischen Sammlung landesherrlicher Polizeigesetze, außer dem bereits beschlossenen Verbot der angekündigten Burschenzeitung, und der erneuerten scharfen Verwarnungen der Herausgeber des Oppositionsblattes und des Volksfreundes, noch andere Maaßregeln zur Vorbeugung besorgter Nachtheile zu ergreifen seien. Da mehrere Theilnehmer an dem Fest auf der Wartburg aus Berlin und den Königl. preußischen Staaten zugegen waren, auch solche, die nicht zu der Zahl der Studierenden gehören, so dürfte es wohl nicht unangemessen sein, „den Maaßnehmungen der Königl. preußischen Regierung insoweit beizutreten, als solche mit der unter die Garantie des deutschen Bundes gestellten und garantierten Grundverfassung des Herzogthums irgend vereinbar sind.“

Weimar den 10. November 1817.

Karl Wilhelm Freiherr v. Fritsch.“

So schlimme Folgen das Wartburgfest zunächst hatte, so legte sich doch der Sturm, durch die Publication dieses würdigen, wahrhaftigen Berichts, was sich besonders aus folgendem

„Rundschreiben" vom 19. December 1817

ergibt, welches der Graf von Edling an alle großherzoglichen Residenten und Geschäftsträger ergehen ließ:

„Ich beeile mich, Ihnen anzuzeigen, daß Se. Hoheit der Fürst von Hardenberg und Se. Excellenz, der Herr Graf v. Zichy hier gewesen sind und sich des ihnen ertheilten Auftrags entledigt haben. Indem ich wünsche allen falschen Muthmaßungen zuvorzukommen, habe ich die Ehre, Ihnen darüber die Details mitzutheilen, von denen ich Sie bitte, sogleich Gebrauch zu machen. Der Fürst von Hardenberg und der Herr Graf v. Zichy überbrachten Se. Königl. Hoheit dem Großherzoge Briefe ihrer beiderseitigen Souveraine. Diese Briefe haben die dankbare Anerkennung Se. Königl. Hoheit in ihrem ganzen Umfange erregt, da sie Ihm unzweifelhafte Proben des Vertrauens und Wohlwollens geben, womit Se. Majestät der Kaiser von Oesterreich und Se. Majestät der König von Preußen Ihn beehren. Das Verlangen, bei den Schritten mitzuwirken, welche am Bundestage zu Bestimmung einer eben so gerechten als liberalen Preßfreiheit gethan werden sollen, stimmt vollkommen mit den Wünschen Sr. Königlichen Hoheit des Großherzogs überein, welcher stets der Meinung war, daß eine allgemeine Maßregel über diesen Punkt nothwendig und sogar unausetzlich sei für die Aufrechthaltung der Ordnung und des Gemeinsinns in Deutschland.

Da der Herr Graf von Zichy sich persönlich von dem in Jena herrschenden Geiste überzeugen wollte, so habe ich das Vergnügen gehabt, ihn dahin zu führen, und wenn die Schriften einiger überspannten Köpfe über das Fest am 18. Oktober mit Recht die Aufmerksamkeit des bessern Theils von Deutschland auf sich gezogen hatten, so haben dagegen die Ordnung, die Disciplin und die trefflichen Gesinnungen, welche unter den Studenten zu Jena, und vorzugsweise bei den Unterthanen Sr. Majestät des Kaisers von Oesterreich, stattfinden, Se. Excellenz überzeugt, daß die Sache nicht so sei, wie man sie dargestellt hatte.

Dieses Resultat mußte alle diejenigen befriedigen, welche einen lebhaften Antheil an dieser Angelegenheit nehmen, und wir dürfen uns Glück wünschen, daß sie der Erfahrung und dem Gradsinne Sr. Hoheit des Fürsten von Hardenberg und der aufgeklärten Rechtlichkeit Sr. Excellenz des Herren Grafen v. Zichy anvertraut war. Ihre Sendung konnte, insoferne es möglich ist, die Bande nur noch fester knüpfen, welche seit so langer Zeit Se. Königl. Hoheit mit ihren erhabenen Souverainen vereinigten.

Mit den Versicherungen der ausgezeichneten Hochachtung rc. rc."

Dieß Schreiben bezeugt zugleich, welch Aufsehen die Wartburgfeier gemacht

und wie wichtig sie selbst den Regierungen von Preußen und Oesterreich erschienen ist.

b. Stiftung der allgemeinen deutschen Burschenschaft.

Am Jahrestage des Wartburgfestes, den 18. Oktober 1818, versammelten sich Abgeordnete von 14 Universitäten in Jena[1] und stifteten die allgemeine deutsche Burschenschaft, deren Statuten im Anhange mitgetheilt sind.[2]

Sie stellte (§ 2) Gleichheit aller Rechte und Pflichten der Burschen fest, und als Ziel: „christlich deutsche Ausbildung einer jeden geistigen und leiblichen Kraft zum Dienste des Vaterlandes." Das Duell unter Gliedern der Burschenschaft soll aufhören (§. 20). Ausländer können nicht stimmfähige Mitglieder der Burschenschaft sein.

Näher geht die Verfassungsurkunde der Jenaischen Burschenschaft auf Grundsätze und Verhältnisse[3] ein. Sie gibt genaue Bestimmungen über die legislative und executive Gewalt, über alle einzelnen Aemter in der Burschenschaft und die Ordnung in ihren Versammlungen. Den Turnplatz nimmt sie unter Schutz (§§. 15 u. 229). Der in die Burschenschaft Aufzunehmende muß Christ, Deutscher und ehrenhaft sein (§. 168). Die Burschenschaft nannte sich christlich deutsch.

Aller Unterschied der Geburt fällt unter den Mitgliedern der Burschenschaft gänzlich weg, alle nennen sich „du" (§§. 194, 195). Nur „größere oder geringere Erfahrenheit" begründet einen Unterschied (§. 197), einzig wegen größerer Erfahrenheit sind nur Burschen in den Ausschuß zu wählen, welche schon zwei Semester, zu Vorstehern, die drei Semester auf der Universität waren (§. 198). „Dieser Unterschied, heißt es, darf aber nicht zur Zurücksetzung eines Jüngern hinter einen Aeltern führen, denn nur der innere Werth des Einzelnen, nicht die Zahl seiner Burschenjahre soll gelten" (§. 199).

Dieser Paragraph tritt aufs Entschiedenste gegen allen Pennalismus auf, der, wie wir sahen, bis auf unsere Zeit herabreicht.

Die Statuten[4] der allgemeinen und der Jenaischen Burschenschaft wurden wahrscheinlich von Rechtsstudierenden entworfen, mit einer Ueberlegung und Umsicht, die fast unjugendlich erscheint. Wer aber die Jünglinge gekannt, welche in der ersten unschuldigen Zeit der Burschenschaft sehr fröhlich in den Schranken jener Gesetze lebten und sich frei bewegten, der nimmt keinen Anstoß an solchen

1) Haupt 52.

2) Ebend. 257. Beilage 4 a.

3) Ebend. 264. Beilage 4 b. Die Jenaische Burschenschaft ward, wie erwähnt, schon den 12. Juni 1815 gestiftet (Keil 365); die Jenaischen Statuten (Beilage 4 b.) sind aber wohl in der mitgetheilten Form erst nach Stiftung der allgemeinen Burschenschaft abgefaßt.

4) Nach Haupt, wie die vorigen Anmerkungen zeigen. Ich wüßte nicht, daß sie anderweitig abgedruckt wären.

Formen. Sollte aber jemand diese Statuten streng kritisieren wollen, weil sie ihm überreif und steif erscheinen, der vergleiche nur mit ihnen den (im Anhange) mitgetheilten Comment, dann wird er sie mit andern Augen ansehen und mit billiger Nachsicht beurtheilen.

E. Breslau.

1817 — 1819.

Die Wirkung des Wartburgfestes und der Stiftung der Burschenschaft verbreitete sich wie ein Lauffeuer nach allen protestantischen Universitäten Deutschlands — auch nach Breslau. Hier waren die Mitglieder der Burschenschaft zugleich die thätigsten Turner.[1] Die schon mitgetheilte Geschichte des Breslauer Turnplatzes ist im Wesentlichen zugleich Geschichte der dortigen Burschenschaft; der von der Regierung anerkannte Turnplatz trat nur mehr in den Vordergrund. — Die Gegner der Burschenschaft und des Turnwesens warfen der Jugend vorzüglich ein frühreifes, anmaaßendes Politisieren vor. Ihre einzelnen Vorwürfe kann der Leser aus folgendem Gespräche kennen lernen, in welchem ich dieselben zu widerlegen suchte.[2]

Das Turnen und der Staat,

Otto. Georg.

O. Lieber Turnanwalt, wirst du mir heute wohl noch einmal Rede stehen?

G. Gewiß wieder „Klagen, nichts als Klagen".

O. Was man recht lieb gewinnen soll, sagt ein tiefsinniger Mann, muß man vorher tüchtig bekriegt haben.

G. Eine schöne Ausrede! Sie soll mir wohl Hoffnung machen, dem Turnwesen in dir einen treuen Liebhaber zu gewinnen? Doch, laß die neuen Einwürfe hören!

O. Einer sagte mir: das Turnen sei eine rohe Leibesübung, über welche der Geist vernachläßigt werde. Ob denn die Kinder Luftspringer und Seiltänzer werden sollten? Bald darauf klagte ein Anderer: das Turnen sei schon gut, wenn es sich nur einzig auf Leibesübungen beschränkte; aber mit den Leibesübungen verknüpfe man allerhand geistige Lehre; das tauge nichts. Was sagst du dazu?

G. Auf zwei einander so widersprechende Anklagen brauchte ich als Anwalt gar nicht zu antworten; doch will ich versuchen, den Punkt, den beide berühren

1) Man vgl. Gesch. d. Pädag. 3, 345.

2) Dieß Gespräch erschien zuerst 1818 in den Schlesischen Provinzialblättern. Ich lasse es wörtlich abdrucken, als einen Beitrag zur Charakteristik der vaterländischen Ideale, Wünsche und Kämpfe in jener Zeit.

aufzuhellen. Jahn beschränkte sich allerdings nicht auf umfassendes Darstellen und Lehren der mannigfaltigen Leibesübungen mit Einsicht in ihre wechselseitigen Verhältnisse und Einflüsse bei Ausbildung des Leibes. Er fühlte vielmehr sehr wohl, daß das, was die gewöhnlichen Meister in Fechten, Schwingen, Reiten rc. rein leiblich betrieben, durch ein geistiges Element verklärt werden müsse.

O. Kannst du mir dieß Element nicht näher bezeichnen?

G. Es fällt schwer im Beginn einer großen Entwickelung den ersten Keim des mächtigen Geistes zu fassen, der zukünftige Jahrhunderte hindurch in den mannigfaltigsten Gestalten und Thaten leben und weben soll. Er läßt sich mehr ahnen. Nicht bloß in Jahn und Vielen regt er sich. Am lebendigsten aber tritt er aus den jüngern Turnern hervor, in deren Herzen er treibt und wirkt, und sie so gewaltig an den Turnplatz fesselt, wie bloß leibliche Uebungen nie vermöchten.

O. Widersacher behaupten aber: es sei ein revolutionärer Geist.

G. Wie Luthers Geist revolutionär war, wie alle Geister revolutionär sind, denen die Menschheit ewige Jugend durch Erneuung verdankt.

O. So meinen es die Gegner nicht, sie sprechen von einem jakobinisch-revolutionären Geiste.

G. Misdeuten läßt sich vieles. Aber so wird keiner misdeuten, dem es Ernst um das Verständnis des Turnwesens, ja Ernst um das Verständnis der teutschen Zukunft ist. Dazu gehört aber ein unbefangenes Lesen der Schriften über das Turnen und verwandte Gegenstände, ja noch mehr, anhaltende Beobachtung des Turnens selbst, freundliches Zusammenleben mit Turnern — vornämlich aber Einsicht in die Irrthümer und Sünden der Zeit und herzlicher Wunsch, ihnen abzuhelfen.

O. Kannst du denn jenen Vorwurf des Jakobinismus wirklich entkräften?

G. Jakobinismus! Bedächten doch die Gegner, welch Wort sie da brauchen! Wären sie auch überzeugt, daß die Freunde des Turnwesens irrten, immer müßten sie ihnen die Gerechtigkeit widerfahren lassen, daß sie es ehrlich meinten. Und nun vergleicht man sie mit Jakobinern, diesen scheußlichsten Ausgeburten der Hölle, die je in Menschengestalt erschienen sind.

O. Die Turner müssen aber doch Veranlassung dazu gegeben haben?

G. Auf dem Turnplatz sind mir nie Aeußerungen zu Ohren gekommen, die auch nur entfernt eine solche Deutung erlaubten. Damit du aber nicht glaubst, ich nehme Partei, so verweise ich dich auf Jahns teutsches Volksthum und auf seine teutsche Turnkunst.

O. Laß hören!

G. „Frisch, frei, fröhlich und fromm“,[1] der Turner Wahlspruch, ist das ein Jakobiner-Wahlspruch?

1) Turnkunst S. 233.

D. Wahrlich nicht.

G. Oder wenn es heißt:[1] „teutsches Volk verachte nicht deine alten Fürstenhäuser durch Kleinmuth, schlage die Wahlgeschichte auf, suche bessere Geschlechter heraus" — ist das jakobinisch?

D. Wahrhaftig nicht.

G. Oder wenn Jahn sagt:[2] „es ist eine Ungerechtigkeit gegen alte Geschlechter, die alt wie der Staat und oft sogar seine ersten Mitgründer sind, wenn der Machtspruch eines Augenblicks so viel gelten soll, als die saure Arbeit ganzer Jahrhunderte. Kann sich jeder Kohlhans durch das Vorhängsel ‚von' Ueberlieferungen früherer Thaten gleich stellen, so gilt ein sterbendes Wörtchen (das in Ewigkeit kein Schöpfungswerde wird) so viel als die lange Frucht der Zeit. Eine alte tausendjährige Eiche, die noch fortgrünt, ist ehrwürdig, wie jedes Alter, so nützliche Jahre verlebt hat. Man denkt an alles, was sie erlebt und überstanden, wie manchem Vorwanderer sie Schatten und Kühlung gegeben. Vor dem Pilze bleibt niemand lange stehen" ꝛc. Ist das jakobinisch?

D. Das vollkommenste Gegentheil.

G. Oder wenn es heißt:[3] „durch Umwälzungen in der Staatenwelt ist selten Gutes geschehen, und das Wenige bleibt nur ein Beiläufer von einem Heer von Greueln." — Oder wenn Jahn erzählt:[4] „selbst in schlimmster Franzosenzeit ist der Turnjugend Liebe zu König und Vaterland ins Herz gepredigt worden." — Ist das alles jakobinisch?

D. Die Gegner müssen wirklich nicht Jahns Werke gelesen haben.

G. Und zudem widersprechen sie sich selbst, indem sie bald Jakobinismus vorwerfen, bald tadeln, daß Jahn und seine Turnfreunde eine Verfassung wünschten. Wann haben je die anarchischen Königsmörder eine Verfassung bezielt?

D. Ich hörte aber sagen: Jahn und seine Freunde wüßten selbst nicht, was sie unter Verfassung verständen?

G. Am Ende weiß das jeder und keiner. Jeder wünscht ungestörte Sicherheit seines Lebenskreises von außen und volle Freiheit innerhalb desselben; er denkt sich unter Verfassung eine Einrichtung, die ihm und Allen dieß gewährt, eine Einrichtung, die dem regierenden Theile die freieste Hand zum Guten läßt, ihn aber bindet, wenn er Böses will. Wie aber eine solche Einrichtung zu treffen sei, darüber möchten freilich wenige, vielleicht niemand Auskunft geben können.

D. Das mag sein. Ich dächte aber, es wäre am besten, die Jugend würde mit gar keinen bürgerlichen Betrachtungen behelligt.

G. Wird sie es denn jetzt? Das Turnwesen entstand 1811. Da konnte

1) Volksthum S. 233.
2) Ebend. S. 286.
3) Ebend. S. 283.
4) Turnkunst S. 234.

die Jugend freilich nicht bloß zu allgemeiner Tüchtigkeit erzogen werden, sondern das Elend, worin das deutsche Vaterland schmachtete, war ihr vor Augen zu halten als Folge der bürgerlichen Zerrüttung und innerer Spaltungen. Sie mußte zur raschen bürgerlichen Reife ausgebildet werden, weil es schleunige Rettung des Vaterlandes galt. Der rettende Krieg ist ausgefochten; was Wunder, wenn die ersten Töne nachklingen!

D. Es freut mich, daß du auch fühlst, es bedürfe hier einer Entschuldigung.

G. Sei nicht zu rasch. Töne sind damals erklungen, die in allen Zeiten fortklingen mögen!

D. Welche?

G. Ein Teutschland.

D. Daß du gerade das heraushebst. Fällt es denn nicht in die Augen, wie Teutschlands Größe eben in der Mannigfaltigkeit seiner Völker und Fürsten besteht, wie sein reiches Leben durch jene Einheitsprediger gefährdet wird?

G. Wunderlicher Mensch, predigen sie denn Ein Preußen, oder Ein Oesterreich oder Ein Baiern — wollen sie ganz Teutschland in Ein Preußen, oder Ein Oesterreich oder Ein Baiern zusammenschmelzen? Dann hättest du Recht. Wer denkt aber daran? Ein Teutschland wünschen sie, friedliches, freundliches Beisammenleben aller deutschen Stämme in aller ihrer mannigfaltigen Eigenthümlichkeit, wechselseitige Anerkennung, Achtung und Liebe, und, wenn es gilt, einige Stärke gegen äußere Feinde. — Jahrhunderte haben die Teutschen über den gräßlichen innern Zwiespalt ihres Vaterlandes gejammert; nun sich der erste wohlwollende Ernst zur Aussöhnung zeigt, da erhebt man von vielen Seiten ein Geschrei, als wäre die größte Gefahr vorhanden.

D. Aber das Predigen des Franzosenhasses, nachdem der Krieg längst zu Ende, ist doch höchst unnütz!

G. Unnütz? Wie du es nimmst. Ich kenne nichts Unwürdigeres als Hohn über einen geschlagenen Feind. Ist es denn aber nicht zum Langweilen oft, und leider für so viele doch nicht oft genug gesagt: daß französischer Einfluß siegreich im innersten Geist und Herzen unzähliger Teutschen fortlebt, daß unzähligen noch heute französische Bildung in Sitte und Sprache höchstes Ziel ist, besonders einem großen Theile des teutschen Adels, der ein besseres Beispiel geben sollte. Diesem Franzosenthum innerhalb Teutschlands Gränzen gilt der Krieg.

D. Aber Hintansetzung des Fremden, solche gewaltsame Selbstbeschränkung auf Einheimisches, Volksthümliches scheint mir dem Teutschen ganz unnatürlich, seinem weltbürgerlichen Charakter ganz widersprechend.

G. Deine Einwürfe stehen einander im Lichte.

D. Wie so?

G. Hättest du vorhin Besorgnis geäußert: Sachsen, Preußen, Hessen möchten durch gewaltsame Selbstbeschränkung auf Einheimisches, Stammthümliches

ihren teutschen volksthümlichen Charakter einbüßen, so erschiene dein jetziger Einwurf als Erweiterung des ersten. Du bezeugtest aber die ganz entgegengesetzte Besorgnis, es möchte sich die Eigenthümlichkeit teutscher Stämme in ein charakterloses allgemeines Teutschthum auflösen. Doppelt müßtest du sonach fürchten, die Eigenthümlichkeit der Teutschen möchte sich in ein ganz charakterloses Weltbürgerthum verlieren. Und wahrlich diese Furcht wäre gerechter, als die umgekehrte, für gewaltsame Selbstbeschränkung Teutschlands.

O. Ich muß dir wohl Recht geben.

G. Man glaubt doch nicht, ein guter Bürger müsse kein eigenes Haus haben, um ganz der Stadt zu leben — so soll man auch dem Teutschen nicht ansinnen, der Welt zu leben, sich in alle Völker hineinzuleben, ohne Vaterland. Meint man denn: der Teufel spiele auf den Teutschen wie jener Narr auf der Geige, der mit ihr kümmerlich alle Instrumente nachahmte, aber keinen gesunden eigenthümlichen Geigenton hervorzubringen verstand? Was soll die dürftige stümperhafte Nachahmung der Flöten und Hoboen, sagte ihm ein verständiger Kapellmeister, wir haben ja Flöten und Hoboen selbst. Deine Affengeige wird sie doch nicht übertreffen wollen? Schande, daß du das edle Instrument so herabwürdigst, das im Orchester mit Recht den Reigen aller Instrumente anführt.

O. Die Nutzanwendung ist klar; ein Weltaffe ist freilich kein Weltbürger.

G. Darin liegt eben das Misverständnis. Der Teufel sei ein Affe Gottes, sagten schon längst Leute „die sich darauf verstanden", die Jesuiten. Wenige große reichbegabte Teutsche — wie Göthe, Tieck — haben sich mit Liebe und Geist in fremde Völker vertieft und eingelebt. Durch Verständnis und Liebe der Herrlichkeiten ihres Vaterlandes waren sie dazu gereift. Und mit diesen großen Geistern vermengt man solche, die sich zu französischen Affen herabwürdigen, weil sie zu gottverlassen ohnmächtig sind, um teutsche Menschen zu sein. Man wähnt, es sei einerlei, ob ein großer im Vaterlande auf redliche Weise reich gewordener Kaufmann Kapitalien an allen Enden der Erde anlegt, oder ob ein banquerutter nirgends einheimischer Hausierer aller Orten borgt und mit dem Borg noch groß thut!

O. Ich fürchte aber: das Predigen gegen Französelei der Teutschen dürfte, durch Misverständnis, einen wahrhaft unchristlichen Haß gegen die Franzosen selbst erzeugen.

G. Willst du es mir ins Gewissen schieben? Du bekömmst doch ähnliche Antwort. Welcher Teutsche ist denn reif zur Franzosenliebe? Ist es ein Preuße, so bewähre er sich erst durch Liebe gegen den Oesterreicher und Baier; ist es ein Baier, so zeige er erst Liebe gegen den Preußen. Wer sein Kind nicht liebt, kann er den Fremden lieben? Meint man, der barmherzige Samariter habe nur Herz für den Fremden, keins für Weib und Kind und Samariter gehabt? Wollen sich die leeren Allerweltsbürger christlicher Vollkommenheit, der allgemeinen Menschenliebe, ja der Feindesliebe rühmen, während sie

herzlos in dem engen Kreise ihres Daseins gleichgültig gegen Mitbürger und Landsleute sind? Nein, der Teutsche, der mit unbefangener herzlicher Liebe alle Teutschen umfaßt, nur er ist reif zur Liebe fremder Völker; so lange er noch einen Funken Haß gegen irgend einen teutschen Stamm hegt: rühme er sich nicht des Größeren, ehe er das Kleinere erfüllt hat.

O. Du möchtest Recht haben. — Doch ich muß auf eine frühere Frage zurückkommen, die du mir noch nicht beantwortet hast: wozu nämlich das Reden über bürgerliche Angelegenheiten auf den Turnplätzen tauge?

G. Ich sagte dir ja: 1811 habe die gewaltsame Zeit eine gewaltsame Erziehung herbeigeführt. Hast du denn jetzt solche Reden gehört?

O. Du weißt, ich war nicht auf dem Turnplatz.

G. Ich war darauf, habe es aber auch nicht gehört, noch weniger mir selbst zu Schulden kommen lassen. Auch stimme ich dir ganz bei: es gehört nicht dahin. Wie das Turnen menschliche Leibesübungen bezweckt, nicht bürgerliche für künftige Leibesthätigkeit etwa des Schmieds, des Tischlers, des Bergmanns; so wird auch der sittliche Sinn nicht bürgerlich gebildet, sondern menschlich, für Wahrheit, Treue, Offenheit, Mäßigkeit, Keuschheit, zum Haß gegen Lug und Trug, gegen Völlerei und Geilheit. Laß den Sinn Wurzel fassen in den Turnern, es wird sich aus ihm in spätern Lebensverhältnissen bürgerliche Tugend entwickeln, ohne alle künstliche Abrichtung zu solcher Tugend, ohne unzeitiges bürgerliches Treibhäuseln, das der natürlichen Reifezeit vorauseilt.

O. Damit scheint mir aber im Widerspruch zu stehen, daß den Turnern unzeitig auf alle Weise Vaterlandsliebe ans Herz gelegt wird.

G. Wie, meinst du denn das Vaterland sei eine bürgerliche Einrichtung; um es lieben zu können, müßte man erst teutsches Bürgerrecht erworben haben? Glaubst du nicht, daß teutsches Land, teutscher Himmel, teutsche Herzen auch den Jüngsten mit tausend Liebesbanden fesseln, ehe er die Worte „teutscher Staat" gehört — und daß eben diese Liebe das Lebensherz aller spätern Bürgertugenden ist?

O. Teutscher Himmel, teutsches Land — wo fesseln diese das Kind und den Jüngling? Sein Wohnort, seine nächsten Umgebungen fesseln ihn; Teutschland ist ein Begriff, den er noch gar nicht zu fassen vermag!

G. Wie sich die Einwürfe kreuzen! Einmal heißt es: das teutsche Vaterland sei viel zu eng und beschränkt für den weltbürgerlichen Sinn der Teutschen. Und nicht etwa der teutschen Männer, sondern der teutschen Kinder, wie diese Meinung ja von tausenden dadurch an den Tag gelegt wird, daß sie den Gesichtskreis kleiner Kinder durch Lehren fremder Sprachen, der Kunde fremder Länder und fremder Geschichten weit über Teutschlands Gränzen erweitern. Und dieselben Menschen, die ein solches Lehren ganz natürlich finden, weil es herkömmlich, dieselben sind unzufrieden, wenn der teutschen Jugend das Vaterland ans Herz gelegt wird, weil dieß die jugendliche Fassungskraft übersteige.

O. Sag mir aber nur: was soll auch die Jugend bei dem Namen „teutsches Vaterland“ denken?

G. Denken? Unsere frommen Vorfahren ließen die Kinder beten, lehrten ihnen erbauliche Bibelsprüche und Lieder. Das kindliche Herz fühlte in Andacht seines Lebens Leben, der tiefe Eindruck erlosch nie, und heiligte das ganze Dasein bis an den Tod. Aufklärer fragten: was kann sich das Kind bei dem Namen Gottes und Christi denken? Gebet, Bibel und Lieder wurden abgeschafft. Das war ärger als Kirchenverwüstung; es verwüstete das innere eingeborne Herzensheiligthum. Wollen wir den Kindern auf gleiche Weise den Namen Vaterland rauben, um denselben für den reifen Verstand der Männer aufzusparen? Der Name wird die Männer nicht ergreifen, die Männer werden den Namen nicht begreifen, wenn sie ihn nicht von früher Jugend auf instinktmäßig geliebt, wenn sie nicht in der Erdscholle, auf welcher sie aufwuchsen, symbolisch das ganze Vaterland geliebt. Aber freilich, Väter und Lehrer der Jugend, welche ihnen Liebe zum Vaterlande einprägen wollen, müssen es selbst von Herzen lieben.

O. Und am wenigsten revolutionär gestimmt sein.

G. Den Vorwurf des Jakobinismus denke ich gründlich von den Turnern zurückgewiesen zu haben. Solltest du aber einmal Aeußerungen vernehmen, die dir revolutionär klingen, so denke wieder, es seien Nachklänge von 1813, aus jenem Jahre, da ganz Preußen, vom König bis zum Bauer, im Aufstande war, und erinnere den, der sie äußert: die Zeit der Gewaltsamkeit sei Gott Lob vorüber, jetzt bedürfe es ruhiger, stiller Entwickelung. — Die Sache hat aber eine andere Seite. Jede keimende Wahrheit ist revolutionär gegen den entgegenstehenden herrschenden Irrthum, jede keimende Tugend revolutionär gegen das im Schwange gehende, ihr widersprechende Laster. Daher entsteht immer Geschrei, wenn jugendliche, frische Wahrheiten und Tugenden aufblühen. Die herrschenden Irrthümer und Laster wittern den herannahenden starken Feind und das Ende ihrer Gewalt.

O. Du meinst aber doch gewiß nicht: Irrthümer und Laster müßten auf französisch-revolutionäre blutige Weise ausgerottet werden?

G. Wie kannst du so toll fragen? So gewitzigt ist doch wohl jeder durch die französische Revolution, daß er nicht wähnt, Kopfabschlagen sei ein sicheres Mittel gegen Kopfschwäche. Der Himmel behüte uns vor solchem Teufelaustreiben durch Beelzebub, da der unsaubere Geist zurückkehrt mit sieben Geistern, die ärger sind, als er selbst. Doch im Preußischen hat es wahrlich keine Noth.

O. Was schützt aber Preußen eigentlich gegen Revolution?

G. Widerstrebt eine Regierung der Entwickelung des göttlichen Zeitgeistes, will sie Veraltetes, Abgestorbenes gewaltsam erhalten, eine faule Hütte mit faulen Pfählen stützen; dann darf sie sich freilich nicht wundern, wenn ihr zuletzt das Dach über dem Kopf zusammenbricht. Entgegengesetzt handelt die preußische

Regierung. Aufmerksam beobachtet, folgt und befördert sie die Entwicklung des Zeitgeistes;[1] so ward eine Erneuung friedlich herbeigeführt, für welche in Frankreich Millionen blutige Opfer fielen. Denke an Aufhebung der Klöster, Aufhebung vieler Adelsprivilegien, Aufhebung des Zunftzwangs, Einführung der Landwehr.

O. Ueber alles das habe ich viel schreien hören, besonders in der neuesten Zeit.

G. Was Wunder! Ich habe selbst geschrieen. — Jeder Erneuungsprozeſs führt nun einmal einen unbehaglichen Zustand herbei, so unbehaglich wie der Zustand, wenn man aus einem alten baufälligen Hause, in welchem man sich aber bequem eingelebt hat, in ein neues, zwar schöneres, aber noch nicht eingerichtetes zieht. Das alte Haus wird beim Ausräumen wüste und leer, im neuen steht alles verworren durcheinander. Will man sich setzen, so fehlt es an Stühlen, will man sich legen, an Betten. Nun, ungeduldig mag man wohl einmal werden! Wer wird aber jammern, als wenn er keine Wohnung mehr hätte, und gar nach der lieben alten Hausruine zurückverlangen, in welcher man so viele angenehme Jahre verlebt. Rühre sich lieber jeder und helfe in Ordnung bringen.

O. Gerade solch Zurückwünschen der vergangenen Zeit hörte ich von vielen Seiten, besonders pries man die strengen Formen Friedrichs des Zweiten.

G. So preiswürdig sie für ihre Zeit waren, so tödtlich wären sie für die jetzige. Die größte Aufgabe unserer Regierung scheint mir darin zu bestehen, alle Verhältnisse so aufzulockern, daß jeder eigenthümliche Entwicklungskeim ungedrückt frei treiben kann — und der Lockerheit ungeachtet doch alles sicher zusammen zu halten.[2]

O. Wo will es aber mit allem hinaus?

G. Aufgeben will die Regierung, was sich selbst aufgibt, nicht durch eigene innere Kraft mehr halten kann. Das ist der Sinn des preußischen Suum cuique; dieses großen Gerechtigkeitsprincips, das nicht fragt: wen stellst du vor, sondern bist du der, den du vorstellst? Jeder unheilige Geistliche möge fallen, der wähnt, sein Amt solle ihn heiligen; jeder Adeliche, der meint, sein Stand solle ihn heben, wenn er gleich unadelich ist in Sinn und That; jeder Hand-

1) Es ist leider dahingekommen, daß man unter Zeitgeist einen bösen, der ewigen Regierung Gottes widerstrebenden Geist versteht. Der göttliche — besser: der gottesfürchtige — Zeitgeist ist hievon das volle Gegentheil, da er aufmerksam auf höhere Fingerzeige und ihnen gehorsam ist. Anm. von 1854.

2) Hierunter ist natürlich nicht die unheimliche, verwüstende Arbeit wühlender Maulwürfe gemeint, welche die schönsten Wiesen so auflockern, daß kein Grashalm mehr zu sehen ist; sondern der segensreiche Einfluß der Frühlingssonne, welche die graue in Frost erstarrte Erde erwärmt und lockert, daß alle in ihr scheintodt ruhenden Saamen aus dem Winterschlaf erwachen, sich regen und entwickeln und junges Grün Wiesen und Felder schmückt. (Anm. von 1854.)

werker, der ungeschickt und unbillig sich auf Abwehr der Concurrenz geschickterer Meister durch Zunftzwang stützt! Selbst ist der Mann, heißt es jetzt; Menschen werden nicht mehr durch den Stand geheiligt, sondern die gesunkenen Stände sollen durch Menschen geheiligt, sich erneuern; jeder soll seiner Stelle im Volke werth sein, und sich eben dadurch innerlich zufrieden, äußerlich sicher fühlen. So kann Gerechtigkeit auf Erden wohnen.[1]

O. Aber, lieber Freund, meinst du, dein Paradies lasse sich durch bloßes Vernichten des Veralteten schaffen? Meinst du, um dein Gleichnis zu brauchen, dadurch, daß man ein baufälliges Haus verläßt und einreißt, baue sich von selbst ein neues auf? Wenn das wäre, müßte es nirgends vortrefflicher stehen, als in Frankreich; denn gründlicher ist das Einreißen nirgends betrieben worden.

G. Halte mich nicht für so thöricht. Freilich hat Preußen friedlich eingerissen, was Frankreich blutig gewaltsam; aber Gott Lob, es hat mehr gethan, als Einreißen. Hand in Hand mit diesem geht ein Erbauen, an welches in Frankreich niemand gedacht hat, und welches eben den Teutschen herrlich vor den Franzosen auszeichnet.

O. Worauf zielst du?

G. Auf die Erziehung. Welcher Franzose dachte an diese zur Zeit der Revolution? Die Schulen wurden zerstört, die besten Geistlichen waren vertrieben und die Jugend versank in Barbarei. Wehe aber der Revolution, wenn das revolutionierende Geschlecht die Nachkommen vergißt! Wozu Vernichtung alter Formen und Einführung neuer? Werden nicht die Menschen, wird nicht die Jugend besonders erneut, so sind und bleiben die neuen Formen leeres Blendwerk. Solche hoffnungslose Umwälzung hat und wird sich Teutschland nie zu Schulden kommen lassen, nur ein durch Egoismus kurzsichtiges, höchst verdorbenes Volk kann es. Denke nur an das, was Luther, den der Teutsche den französischen Revolutionärs zur Beschämung hinstellen kann, was der für die Schule that, wie er sein Hauptaugenmerk auf sie richtete. So haben auch die Teutschen in der drangvollsten Zeit — zwischen 1806 und 13 — in dieser Prüfungszeit, da eine göttliche Revolution in ihren Gemüthern sie zur Wiedergeburt stärkte, die Erziehung nie aus den Augen verloren. Den wüsten siegtrunkenen französischen Revolutionärs vielmehr ganz entgegengesetzt, vergaßen sie sich selbst und dachten nur auf die Nachkommenschaft. Nicht ohne Rührung las ich vor kurzem

1) Der Mensch hat durch Amt und Stand eine Aufgabe von Gott, die freilich auch der Beste nie völlig löst (Luc. 17, 10). Hier ist aber nicht die Rede von wohlgesinnten Arbeitern und Kämpfern, sondern von solchen, die so wenig dem ihnen durch Amt und Stand gesteckten Ziele nachstreben, daß sie vielmehr entgegengesetzte Wege einschlagen und moralische Minusgrößen sind. Was insbesondere die Geistlichen betrifft, so soll das Kirchenregiment die entschieden unwürdigen möglichst beseitigen. Möglichst. Daß aber eine völlige Reinigung der Kirche nicht möglich ist, erkennt der achte Artikel der augsburgischen Confession an, und beruhigt weislich die Gemeinden, welche mit unwürdigen Geistlichen heimgesucht sind. (Anm. von 1854.)

wieder, was Fichte in den Reden an die teutsche Nation 1808 hierüber sagte: „Daß wir es nicht vermögen, thätigen Widerstand zu leisten, ist, als in die Augen springend, von jedermann zugestanden. — Wie können wir nun die Fortdauer unseres dadurch verwirkten Daseins gegen den Vorwurf der Feigheit und einer unwürdigen Liebe zum Leben rechtfertigen? Auf keine andere Weise, als wenn wir uns entschließen, nicht für uns selbst zu leben, und dieses durch die That darthun, indem wir uns zum Samenkorn einer würdigen Nachkommenschaft machen, und lediglich um dieser willen uns so lange erhalten wollen, bis wir sie hingestellt haben.

D. Mit solchen Gesinnungen stimmt es vortrefflich, daß die Regierung in jener bösen Zeit zwei Universitäten stiftete.

G. Sie hat mehr gethan, was nicht so in die Augen fällt.

D. Was meinst du?

G. Ich nannte dir alte Formen, die sie rasch abgeschafft. So durfte sie nicht gegen so manches Veraltete in den Erziehungsformen, auf Schulen und Universitäten, verfahren. Nur rasende französische Revolutionärs konnten das Kind mit dem Bade verschütten, die Schulen ganz abschaffen. — Es bedurfte hier eines langsamen, ja unmerklichen Erneuungsprozesses, einer Erneuung, die sich nicht befehlen läßt, sondern von selbst macht, wenn der Geist der Zeit Menschen mit neuen Bedürfnissen, neuer Liebe und neuen Talenten geboren werden läßt.

D. Zu denen du wohl Pestalozzi und Jahn rechnest?

G. Gewiß. Die Regierung hat es nun bis dahin so geleitet, daß Altes und Neues nicht feindselig gegen einander gerathen. Gelehrte, Schulen und Universitäten sind im Ganzen dem Alten treu geblieben, Pestalozzi herrscht in Schullehrer-Seminarien und niedern Schulen, der Turnplatz steht wiederum für sich neben Universitäten, gelehrten und niedern Schulen und Seminarien. Die neuen Elemente konnten sich so ungestört eigenthümlich entwickeln; — schon zeigen sich Anfänge einer Wechselwirkung und Wechselstärkung zwischen Altem und Neuem.

Das Alte durch Jahrhunderte bestimmt ausgebildet, zügelt das rohe täppische Neue und wird hinwiederum von diesem erfrischt und verjüngt. Segen und Gedeihen ist zu hoffen, wenn nur alle *einzig* das Beste der Jugend im Auge behalten, wenn keiner denkt, er allein habe das Rechte ergriffen, sondern jeder ihm sagen und warnen läßt, und *mit Liebe* die Andern warnt; wenn alle, wie der redliche Fichte sagte, sich entschließen: „nicht für sich selbst zu leben, und dieses durch die That darthun, wenn sie sich zum Saamenkorn einer würdigern Nachkommenschaft machen" — einer Nachkommenschaft, füge ich hinzu, deren Evolution, Entwicklung im göttlichen Geiste der Zeit, das teutsche Vaterland gegen alle Revolutionen sichern wird."

Der Kampf über Burschenschaft und Turnwesen steigerte sich in Breslau so sehr, daß er zu einer gänzlichen Trennung zwischen Turnfreunden und Turngegnern führte. Die Nachricht vom Wartburgfeste wirkte hierbei stark mit. Aber auf die Spitze kam der Kampf im März 1819. Ich werde den schauderhaften Eindruck nicht vergessen, den es auf mich machte, als mein seliger Freund Passow ganz außer sich zu mir kam mit den Worten: denke dir, ein Student hat den Kotzebue ermordet. Es war mir als hätte mich in dem Augenblick die Ahnung aller unseligen Folgen dieser heillosen, unglücklichsten That durch und durch erschüttert.

Allmählig erfuhren wir Alles. Die Aufregung, welche Sands That nicht etwa nur unter den Gliedern der Universität, sondern in allen Volksklassen hervorbrachte, war ungeheuer, sie ward durch die lügenhaftesten Erfindungen gesteigert. Man erzählte sich: es sei eine große weit greifende Verschwörung entdeckt worden, welcher Sand angehört; durch das Loos sei ihm der Auftrag zugefallen, Kotzebue zu morden, man habe eine Liste mit 66 Namen solcher gefunden, welche noch durch Glieder der Verschwörung erdolcht werden sollten. Da wurde vielen Gegnern der Burschenschaft bange, es möchte ihr Name auch auf der Liste stehen; ihre Feindschaft wuchs hierdurch natürlich, und ihre Angriffe nahmen den Charakter der Selbstvertheidigung gegen (eingebildete) Gefahren an. Gegner der Burschenschaft unter den Studenten setzten eine Schrift auf, in welcher sie sich gegen Sands That aussprachen; ob die Schrift den Behörden übergeben wurde, weiß ich nicht. — Sehr übel ergieng es uns Freunden der Burschenschaft. Da wir — Passow, Harnisch, der jüngere Schneider, Schaub u. a. — uns des öffentlichen Turnplatzes annahmen, so kannte man uns und meinte, wir gehörten auch zu den Verschworenen. Die Aufregung wuchs durch eine geharnischte öffentliche Schulrede Adolf Menzels gegen das Turnwesen und durch die Nachricht, daß in Berlin mehrere, vor allen Jahn, gefänglich eingezogen seien.

Doch genug von der Wirkung der Sandschen That auf Breslau, betrachten wir Sand selbst, indem wir vorzüglich sein Tagebuch zu Grunde legen.

a. Sand.

[1] Karl Ludwig Sand wurde am 5. Oktober 1795 zu Wunsiedel geboren; er war der jüngste Sohn des Justizamtmanns Sand. Eine gefährliche Blattern-

1) „Carl Ludwig Sand, dargestellt durch seine Tagebücher und Briefe von einigen seiner Freunde. Altenburg, 1821". Außerdem benutzte ich folgende Bücher:

„Vollständige Uebersicht der gegen C. L. Sand wegen Meuchelmordes . . . geführten Untersuchung . . . herausgegeben von dem Staatsrath von Hohnhorst, vorsitzendem Mitgliede der angeordneten Untersuchungs-Commission". Tübingen, Cotta, 1820.

„C. L. Sand — von Jarcke. Berlin, bei Dümmler 1830". Eine neue „aus ungedruckten Quellen vermehrte Bearbeitung". Erschien zuerst im XI. XII. und XIII. Hefte von Hitzigs Annalen der Criminalrechtspflege.

„Teutsche Jugend in weiland Burschenschaften und Turngemeinden. Magdeburg, Heinrichshofen 1828".

Manches Wichtige über Sand ward mir mündlich von zuverlässigen Männern mitgetheilt.

krankheit und ein hitziges Fieber warfen seine geistige Entwicklung zurück, so daß er erst im achten Jahre Unterricht erhalten konnte. Sein Lehrer, Rector Saalfrank, ward von Wunsiedel 1810 nach Hof, von da 1812 an das Gymnasium in Regensburg versetzt, Sand folgte ihm nach beiden Orten.

Von seinen Lehrern in Regensburg erhielt er ein sehr gutes Zeugnis über seine geistigen Anlagen. „Fährt er so fort, heißt es, so wird er einst nicht nur als ein gründlich gelehrter, sondern auch als ein moralisch vollkommener Mann, selbst glücklich, kräftig auf das Wohl seiner Mitbrüder wirken." (!) Ebenso rühmt sein Regensburger Abgangszeugnis vom 10. September 1814 die Gaben seines Geistes und die Vorzüge seines Gemüths, seinen Fleiß und Fortgang in „philosophischen und philologischen Gegenständen," nur in der Mathematik habe er einiges nachzuholen.

Im November 1814 ward er in Tübingen immatriculirt, im April 1815 trat er in Mannheim unter die freiwilligen Jäger des Rezatkreises, was er seinen Eltern in einem Briefe voll heißer Vaterlandsliebe anzeigte. Die Nachricht von der Schlacht bei Belle alliance kam, als die Jäger noch in Homburg lagen. Doch marschierten sie nach Frankreich hinein bis Auxerre; am 2. Dezember 1815 trafen sie wieder in Ansbach ein — und am 15. Dezember ward Sand in Erlangen immatriculiert.

Ehe wir fortfahren, müssen wir hier das Verhältnis Sands zu seiner Mutter ins Auge fassen, da es vom größten Einflusse auf dessen Leben war.

In einem Briefe an die Mutter vom 26. Mai 1818 schreibt Sand: „Ja theure Mutter, alle die Liebe, die ich zur Religion, zur Wahrheit, zum Vaterlande, zur gemeinnützigen That im Herzen trage, die wurde größtentheils durch Sie in mir aufgeregt, und ich mag es nehmen, wie ich nur will, so sind fast in jeder Rücksicht Sie mir alles gewesen."[1] S. 159.

Es ist daher wichtig, die Mutter näher zu kennen, welche einen solchen Einfluß auf den Sohn übte. Der Briefwechsel beider kann uns als Quelle dienen; folgende Stellen aus den mütterlichen Briefen dürften vorzüglich chrakteristisch sein.

Dem 16jährigen Gymnasiasten schreibt die Mutter:

„Es gibt dreierlei Erziehungen für den Menschen: die erste ist die, welche der Mensch von seinen Eltern erhält; die zweite die, welche die Umstände geben; die dritte ist die, welche der Mensch sich selbst giebt."[2] S. 10, 11.

1) Diese und die folgenden Ziffern im Text bezeichnen die Seite von Sands Tagebuch.

2) Emile Livre I. „Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. Or de ces trois éducations différentes celle de la nature ne dépend point de nous; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards, celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres". Die „hommes" werden bei Rosseau, welcher die Eltern beseitigt, vorzugsweise durch den Hofmeister repräsentiert, der Mutter aber sind es natürlich die Eltern; für „die Dinge" schreibt diese, vielleicht nach einer deutschen Uebersetzung

Diese Stelle (und eine später mitzutheilende) läßt kaum einen Zweifel, daß die Mutter den Emil Rousseau's gelesen hat.

„Der Mensch, schreibt sie in einem andern Briefe, kann sich sehr viel und das Meiste selbst sein, wenn er es sich nur sein will." Dieß zur nähern Bestimmung der „dritten Erziehung".

„Möge der Himmel- und Erdenlenker seinen Geist auf dir ruhen lassen." S. 103.

Ob es schon zur christlichen Pflicht, wie zum eigenen glücklichen Leben gehört, die Menschen gut, so wie sie aus der Hand des Schöpfers kamen,[1] zu nehmen, so ist es doch, da man sich selbst der Nächste sein darf, und wenn man sich täglich bestrebt, besser zu werden und unter die Auserlesenen zu gehören, der hohen Würde eines solchen Menschen schon angemessen, daß er sich dem niedrigen Betrug des schlechten Menschengutes nicht preis gibt." S. 105.

Frau Sand hatte den Religionsunterricht des vortrefflichen Pfarrers Esper genossen,[2] manche schöne christliche Aeußerungen in ihren Briefen erinnern daran, sie werden aber durch andere überwogen, welche von Mangel an Selbsterkenntnis und daraus fließender stolzer Selbstüberhebung zeugen. Moralische Ausbildung durch eigene Kraft und Arbeit, ja moralische Auszeichnung ist ihr Ideal — und das ihres Sohnes; — auf christliche Heiligung wird nur selten hingedeutet.

Als Mittel der moralischen Vervollkommnung tritt bei Sand eine ängstliche, kränkliche Selbstbeobachtung und stete Selbsterziehung auf. Das ersehen wir aus seinem Tagebuche, in welchem sittliche Beobachtungen, Betrachtungen und Entschlüsse niedergelegt sind. Es erinnert zum Theil an Franklins Tagebuch, an dessen moralische Buchführung über Soll und Haben einzeln aufgeführter Tugenden; nur zuweilen tritt eine ächt christliche Regung und Ansicht klar heraus.[3] Denn durch Sands Leben zieht sich ein Kampf christlicher Elemente mit unchristlichen und pseudochristlichen. Wir werden sehen, wie es während seiner

— „Umstände"; und statt der von uns nicht abhängigen éducation de la nature setzt sie: die Erziehung, welche der Mensch sich selbst gibt, indem sie den Willen, auf Fichte's Weise, über die Naturgaben herrschen läßt.

1) Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses: tout dégénere entre les mains de l'homme. So beginnt Rousseau's Emil. Statt „schlechten Menschengutes" sagt Rousseau: de la canaille.

2) Vgl. über Esper Schuberts Altes und Neues 2, 155—164.

3) Sands Tagebuch geht bis zum letzten Dezember 1818, jeden Abend schrieb er auf, „was er gut oder nicht gut vollendet hatte". Ein Lied von Gellert dürfte auch Selbstprüfungen und Tagebücher veranlaßt haben. Es ist überschrieben, „Prüfung am Abend" und fängt so an: „Der Tag ist wieder hin, und dieser Theil des Lebens, wie hab ich ihn vollbracht, verstrich er mir vergebens?" In gewissen Kreisen möchte auch das bekannte Tagebuch Lavaters Nachahmungen veranlaßt haben.

Studienjahre in Erlangen zweifelhaft war, wohin der Sieg sich neigte; in Jena ward er am Christenthum irre; bei großer Unklarheit war er den Gegnern desselben nicht im Streit gewachsen; endlich fiel er in die Hand eines Mannes, der sich eine höhere pseudochristliche Moral gemacht hatte, welche stolz auf die einfältige Katechismusmoral herabschaute. Ein Irrlicht hielt er nun für das wahre Licht, das alle Menschen wahrhaft erleuchtet, jenem Irrlicht folgte er, da es ihm den Weg des Todes nach Mannheim zeigte. —

Kehren wir nun zur Lebensgeschichte Sands zurück. Wir sahen, daß er am 15. Dezember 1815 in Erlangen immatriculiert wurde. Hier fand er bald Freunde, mit denen er sich viel über Moral, Christenthum, Vaterland und akademisches Leben besprach.

Aus Briefen und aus seinem Tagebuch lernen wir die hin und her schwankende Bewegung seiner damaligen sittlichen Arbeit und seiner dogmatischen Ansichten kennen. Schon 1813 schrieb er an seine Mutter:

„Ich werde mein Tagebuch nun wieder anfangen, und dann mich selbst täglich zu erforschen suchen. O wie selig muß der sein, der alle seine Neigungen, Begierden, alle Triebe, Kräfte, Begehren und alles Verabscheuen, seiner göttlichen Leiterin, der Vernunft, zu beherrschen überläßt, und der es schon so weit gebracht hat, daß er nicht den mindesten Gedanken an das- hat (an Böses?), wodurch er das Gewissen in sich rege machen möchte." S. 21.

„Er, der Allgütige, wird Mittel und Wege zeigen, wodurch und worauf ich vielleicht recht bald einen rühmlichen Kampf als junger sittlicher Held gegen äußere Gefahren bestehen kann." S. 20.

Und in dem schon erwähnten Briefe aus Tübingen vom 22. April 1815, in welchem er den Eltern seinen Entschluß mittheilt, gegen Frankreich zu dienen, schreibt er: „mit Gott werde ich auch hier auf dieser neuen Lebensbahn rein und mit mir selbst zufrieden aus allen den mancherlei Prüfungen, auf die ich gefaßt bin, hervorgehen."

Die Uebereinstimmung der moralischen Ansichten des Sohnes mit den oben angeführten seiner Mutter ist nur zu klar — dagegen ist auch klar, daß in den eben angeführten Stellen von christlicher Moral nicht die Redeist.

In der Zeit seines Lebens in Erlangen findet sich wohl Anerkennung der Göttlichkeit des Christenthums, aber selten Gehorsam gegen christliche Gebote, wenn diese seinen Ansichten und seinem Thun in den Weg treten. Die Anerkennung spricht sich in folgenden Stellen aus. Da er das 13. Kapitel im ersten Korintherbrief, des Apostels heilig begeisterten Preis der Liebe gelesen hat, schreibt Sand: „Ach wir müssen es gestehen, daß wir uns ergriffen und neu belebt fühlen durch diese göttlichen Lehrweisen, und daß wir menschlichen Köpfe wohl nie für uns selbst auf solche Lehren der Offenbarung gekommen wären." S. 39.

Ueber eine Predigt des Kirchenraths Vogel schreibt er: „Vogel schämet sich

des reinen Evangelii nicht, er glaubt an Christum, den, der uns allein von unsrer großen Schuld erlösen, stärken und gerecht machen kann. Ach! gütiger Gott, lasse mich auch so in deine Worte und deinen Geist eindringen; lasse mir auch die unendliche Wonne zu Theil werden, bald mit voller Kraft deine Alle beseligende Wahrheit predigen zu können; verleihe, so wie er betete, auch mir deinen Segen und deine Heiligung." S. 87.

Am 30. Mai 1817 vor dem Genuß des Abendmahls: „Erwecke mich heute, o gütiger Gott, zur rechten Selbstbeschauung. Erwecke mich zur hohen Freude, an deinem heiligen Abendmahle Antheil nehmen zu können. Um meine Rechnung bis hieher zu beschließen, habe ich nichts nothwendiger, als deine hohe Gnade aus rechtem Herzen anzuflehen, daß du mir um deines Sohnes, Jesu, Tod willen meine vielen, versteckten und kecken Sünden wollest verzeihen, und wollest mich so versöhnen mit dir und mit meinen Mitmenschen." S. 90.

Am 15. September 1817 schreibt er: „So sehr habe ich nie gefühlt und geglaubt, daß bloß Christus gerecht macht, daß man bloß durch ihn und durch recht demüthige Anerkennung seiner einen festen Grundstein der Tugend habe." S. 110.

Mit diesen christlich sittlichen Aeußerungen wechseln andere, die eine seltsame Vermischung christlicher und nicht christlicher Ansichten bezeugen. So schreibt er: „Deine Vaterliebe, o Gott, o Absolutes, ist mir verheißen durch deinen Sohn Jesus, und ich will es werden und bin es — gläubig." S. 53.

Am 28. April 1816 genießt Sand das heilige Abendmahl. Da schreibt er: „Die ewige Kraft . . verbindet alle schon durch die ewige Liebe, zu welchem System (?) uns aber nur Christus durch seinen Opfertod erheben konnte. O, welche selige Zeit, die man Gott und dir, Christe, verlebt! Könnte ich in diesem Augenblicke nicht wirklich mich für edle Zwecke in den Tod geben? — „Am Abend (an demselben Abend) sah ich im Harmonietheater die silberne Hochzeit von Kotzebue aufführen, und zwar sehr schön und ich kam dadurch auf keine bösen Gedanken." S. 48.

Am 23. Juli 1817, während er auf einen Gegner wartet, mit dem er sich duellieren will, betet er: „Ich halte an dich inniglich, und bitte, mich um deines Sohnes, Jesu, willen, gnädig bei dir anzunehmen; in jeder Minute mich auch recht befreundet mit deinem heiligen Geiste sein zu lassen, auf daß ich, was da komme, empfange mit dem rechten Geiste der einzig starken mächtigen Liebe (?) und mit dem Muthe und der Kraft der Wahrheit."

Diesen Worten fügt er am Abend bei: Wir harrten zwei Stunden, aber der Schuft N. stellte sich nicht." S. 115.

Ein ähnliches Gebet vor einem Duell, das am 18. August 1817 vor sich gehen sollte: „Forderst du mich, ewiger Richter vor dein Gericht, so weiß ich, daß ich ewigen Fluch verschuldet habe; aber Herr, ich baue nicht auf mein, sondern auf Jesu Verdienst, und hoffe auf deine väterliche Gnade, weil er, dein Sohn, auch für mich gebüßt hat." (!!) S. 117.

Und an demselben[1] Tage, da er dieß Gebet schrieb, hielt er seine erste Predigt in der Neustädter Kirche in Erlangen.

Wer erkennt nicht in solchen Aeußerungen, wie das Gewissen des armen Sand damals schon verdunkelt war, und die Verworrenheit einer gefährlichen Schwärmerei ihn zu umstricken begann.

Zu seinem mühseligen Streben nach eigener sittlicher Vervollkommnung gesellte sich ein zweites: die Erlanger Studentenschaft vom Bösen zu reinigen. Er und eine Zahl Freunde stifteten deshalb 1817 die Erlanger Burschenschaft, Sand erhielt von den andern den Auftrag: „Ideen zur Verfassung der künftigen Burschenschaft" zu schreiben. Kaum hatten sie sich zusammengethan, so machten sie, wie es auch auf andern Universitäten geschehen, vergebliche Versuche, die Landsmannschaften mit sich zu verbinden. Da das misglückte, entstanden die heftigsten Kämpfe.[2]

Am ersten Abend des Jahres 1817 bittet Sand Gott um Verstärkung der Aufmerksamkeit auf sich. „Stärke, betet er, die Aussprüche der Vernunft mit Kraft, und stärke den Willen, daß er mächtig werde über das Fleisch, die Phantasie im Zaume halte, auf daß sie nicht aus der Sphäre des Heiligen herabsinke, und daß er den Teufel verscheuche." (S. 77.) Später (den 4. September 1817) schreibt er: „stärke mich, o Gott, mit deinem Geiste, daß ich gegen die Anfechtungen des Teufels, gegen jede leise Anfechtung, gleich vom Anfange mit deinem Namen, gerechtmachender Jesus, recht kräftig zu streiten anfange".

Der 18. October 1817, die Feier des Wartburgfestes nahte; da arbeitete Sand in Wunsiedel eine kleine Schrift aus, welche er auf der Wartburg vertheilte. Sie stimmt im Wesentlichen mit den Statuten der allgemeinen und der Jenaischen Burschenschaft. — Tugend, Wissenschaft, Vaterland ist der Wahlspruch.

Freiheit höchstes Ziel. „In frommer Einfalt und Kraft, mit rechter Demuth lasse uns nachspüren den heiligen Offenbarungen Gottes." Dem deutschen Vaterland aller Dienst geweiht. — Eine allgemeine Burschenschaft, doch ohne Eidesband.

Die Hauptidee für das Wartburgfest: „Wir sind allesammt durch die Taufe zu Priestern geweiht." 1. Petri 2, 9: „Ihr seid ein königlich Priesterthum und ein priesterlich Königreich. Das heißt: durch ein höher Weihen in uns, durch die Taufe, das Evangelium und den Glauben sind wir alle geistlichen Standes, und während wir nun als ritterliche, rüstige Diener des Herrn, dem höheren Göttlichen geweiht sind, so ist auch unter uns allen weiter kein Unterschied, denn der um des Amtes oder Werkes halber; wir sind allesammt geistlich frei und gleich. S. 126—132.

1) Vgl. S. 117 „Den 17. August" mit S. 118 „Am 17. August".

2) Die Notizen über diese Kämpfe stehen zu vereinzelt im Tagebuche, als daß es möglich wäre, aus ihnen eine zusammenhängende Erzählung zu componieren.

Wir fanden schon Sand im Ausschusse bei der Wartburgfeier. Von der Wartburg aus bezog er die Universität Jena.

Hier wurde ihm nun der bisherige innere Widerspruch seines Wesens zum Verderben; der Theolog würde denselben als einen Widerspruch von Natur und Gnade bezeichnen; der Mensch kann nicht beiden dienen, eine muß ihm höchste Instanz sein.

Jener Widerspruch in Sand hörte in Jena freilich auf, leider aber auf eine sehr traurige Weise. Das Tagebuch läßt uns genau erkennen, wie er allmählig vom Bösen umstrickt und überwältigt wird. Allmählig, denn von Anfang scheint er durch das ihm, wie nie vorher, schroff und rücksichtslos entgegentretende unchristliche Wesen vielmehr in seinem Glauben bestärkt als schwankend gemacht zu werden. Zuerst ist er nur befremdet. Jena hat seine Weise, schreibt er am 9. November; er findet Freunde, die mit vielem Eifer „gegen das Bibelverständnis der orthodoxen Theologen" eifern. Am 16. November: „Ich hörte bei N. eine hölzerne, tückische Predigt . . . er sprach so schändlich wider den jetzt wieder erwachten Glauben und für das kalte Vernunftwesen, daß ich dadurch aufgebracht wurde." S. 135.

In demselben Monat schreibt er sehr verständig an einen Freund:[1] „Du erschienst mir . . . als wärst du über jene schlichte, fromme Kraft des Glaubens hinausgeschritten und hättest dagegen das empfindelnde, daß ich so sage, gläubelnde Wesen der Pietisten gewonnen . . . Findest du es nicht selbst, daß du mehr und mehr von dem festen, kräftigen Glauben, wie ihn unser Luther besaß, abweichest und hinüber gleitest auf jene unchristlichen Wege der Pietisten, die vom theuersten aller irdischen Gegenstände, vom Vaterlande ablassen, und Deutsche, uns im Vaterlande begriffene Christen verlachen? Ich bitte dich, traue hier nicht mehr der inneren Stimme, die du zu haben vorgibst, wenn sie dich über den mächtigen frohmachenden Glauben, wie ihn unser Luther besaß, hinauszuführen sucht. Prüfe diese Stimme, ob sie der heiligen Schrift gemäß ist, denn der Teufel sucht uns fort und fort das Himmelreich zu rauben, am meisten aber, wenn wir schon zum Glauben empfänglich sind." S. 136—138.

Vergleichen wir mit diesen klaren und im besten Sinne nüchternen Aeußerungen so manche der oben angeführten unklaren und im schlimmen Sinne schwärmerischen Stellen, so kann man sich kaum in einen Jüngling hineindenken, in welchem so Disparates zusammen bestehen konnte.

Ist es doch auch, als hätte der bedauernswürdige Sand in den letzten Worten eine Ahnung dessen, was ihm drohte, ausgesprochen, wenn gleich das Unheil von einer dem Pietismus entgegengesetzten Seite über ihn einbrach. Auch am 18. November schreibt er: „Der Teufel weiß, wie er mir wiederum soll mein Christenthum zerstören." S. 139.

1) Der Freund ist von Plehwe, preußischer Hauptmann.

Am 31. Dezember 1817 betet Sand: „O gütiger Gott, mit Beten ließest du mich dieses Jahr beginnen. Am Ende war ich mehr zerstreut und verstimmt. Wenn ich zurückschaue, ach, so finde ich leider: besser, vollkommener bin ich nicht geworden, aber durchlebt, erfahren und mit Thatkraft durchlebt habe ich vieles. Herr, du warst immer mit mir, wenn ich auch nicht bei dir war! Fast scheint es, als hättest du die bisherige Liebe in mir im Laufe der Stürme dieses letzten Frühlingsjahres meines Lebens zum Glauben umgeschaffen; wenigstens fühle ich in allen meinen Nöthen Jesum Christum mir recht nahe, baue auf ihn, und nur er gereichte mir immer zum ausreichenden, beständigen Trost, zum Zufluchtsort für meine Furcht, zum Regepunkt für kräftige, freie That. Durch ihn fühle ich mich besonders recht frei gemacht und die Freiheit habe ich als das höchste Gut der Menschheit, der Völker und meines Vaterlandes kennen gelernt und will daran auch festhalten." S. 144.

Und zu Anfang des Jahres 1818 betet er wieder: „Gott lasse mich an deiner Erlösung des Menschengeschlechtes durch Jesum Christum festhalten, lasse mich sein ein deutscher Christ, und durch Jesum mich frei, freudig, zuversichtlich, gleich ausdauernd und stark werden." S. 147.

Aber zugleich schreibt er: „daß es aus sei mit der Betschwester, daß man handeln müsse."

Ein Brief vom Ende März 1818 an Cl. beweist eine weitere Entfernung von der christlichen Einfalt. Er schreibt: „Zweifler darf ich mich nicht schelten. Es wäre nach meiner ganzen Art das schrecklichste, wenn ich auch hierin schwankend und unentschieden wäre.

Und doch liegt mir jetzt eine Sache auf, die mich ängstlich macht, die mich auf lange Zeit schon erkalten konnte, und von der du nothwendig wissen mußt; in der ich von dir vielleicht auch Anregung zu einer bestimmteren Ueberzeugung erhalte.

Im vorigen Sommer erlangte ich eine rechte Bestimmtheit in meiner Ueberzeugung über unsere höchsten Angelegenheiten. Mein Glaube hatte sich fester begründet, ich wollte, wenn ich auch weiter nichts vermögen würde, wenigstens ein rechter Christ und ein rechter Deutscher sein. In allen Dingen auf die Gnade unsers Vaters recht sicherlich vertrauend, wurde ich in meinem Glauben frei, war immer getröstet und konnte festen Schrittes dem Wege nachgehen, für den mich Vernunft und Wille bestimmt hatten. Liebe feuerte mich zur That an und ließ mich nicht verdumpfen, machte mich entschlossen, fest und freudig für alles, was es gerade galt. — So kostete ich wirklich die Seligkeit des Glaubens, sprach sie aus in den Predigten, die ich hielt, und durfte in Wahrheit Andere zum Glauben ermuntern.

Seit ich hier bin, in einer weiteren, in ihren Einzelnheiten und in ihren Grundtönen wieder ganz andern Welt, seit ich nördliche Nüchternheit in Vielen, die ich doch liebe, gar zu sehr hervortreten sehe, und von Andern, die doch auch

von Glauben reden wollen, den Umkreis meines Glaubens zur Schwärmerei herabsetzen hörte, und seit ich nebst anderm Bücherwesen durch dich vorzüglich mit Herders Meinungen hierüber bekannt wurde, wurde es doch nach und nach anders mit mir, als es früher war. Anfangs wurde ich aufmerksam gestimmt, manchmal gieng es mir widerlich durch die Seele; einige Zeit wurde ich verwirrter in mir, und im Ganzen wurde ich doch wenigstens kälter und unmuthiger als sonst.

Wahrlich! das stand mir immer fest: die Vernunft solle mir die höchste Richtschnur sein; nicht einen schwärmerischen, sondern einen reinen, gesunden Glauben wollte ich haben, und wenn ich meine alten Meinungen hieran halte, so muß ich sie als sicher und gesund erklären. — Ich verehrte in Jesu immer das höchste, schönste Bild für unsere Menschheit; aber ihn einen gewöhnlichen bloßen Menschen zu nennen dünkt mir heute noch zu öde und zu steif.

Ich will gern Vernunft und Verstand nichts vergeben, aber es machte mich heiter und fröhlich, hielt mich gewiß nicht von der That ab, wenn ich in dem großen Lehrer von dem ewigen Gott auch einen steten Vermittler, einen göttlichen Bruder, der freundlich der Welt und der Menschheit Mängel ebnet, der uns erhebt über das Gesetzeswesen, verehrte. Sollte er nun bloß für sich gestorben sein, ein Held für seine Meinung; hat er nur die Wahrheit seines Unterrichts beurkunden, nicht aber sonst Großes für die Menschheit erkaufen wollen?" S. 148.

In einem zweiten späteren Brief an denselben Cl. schreibt er: „Das weißt du doch, daß nach und nach meine ganze Glaubenssache immer finsterer wurde, daß ich fast völlig ins blinde Nachhängen den alten Glaubensformeln hineingerathen war, meinen eigenen Glauben aufgebend, und du weißt, wie ich größtentheils durch dich hier wieder herausgerissen wurde." S. 154.

Aber am 5. Mai tritt die unselige Frucht seines mehr und mehr sich vom schlichten Christenthume entfernenden Grübelns klar heraus in diesen Worten seines Tagebuchs: Herr, mitunter wandelte mich heute wieder eine so wehmüthige Bangigkeit an; aber fester Wille, feste Beschäftigung löst Alles und hilft für Alles; und das Vaterland schafft Freude und Tugend; unser Gottmensch Christus, unser Herr, er ist das Bild einer Menschlichkeit, die ewig schön und freudig sein muß. — Wenn ich sinne, so denke ich oft, es sollte doch einer muthig über sich nehmen, dem Kotzebue, oder sonst einem solchen Landesverräther das Schwert ins Gekröse zu stoßen." S. 150.

In demselben Monat Mai 1818 lernte Sand den K—r, einen Schüler Hegels, kennen, welcher ihm durch kühnen Wahnsinn imponierte und ihn vollends außer Fassung brachte. Es wird hinreichen, den K—r selbst und seine Einwirkung auf Sand kennen zu lernen, wenn wir mittheilen, was dieser am 20. October 1818 in sein Tagebuch schrieb: „K—r kam am Abend zu mir, war gesund, edel und frei, wie je, klar und fest, unerschütterlich, einig in seinen Gedanken. Er er=

zählte mir, wie er von jeher solche Ahnungen gehabt hätte, wie er aber jetzt völlig entschieden sei, wie er einig und klar werde über den Geist. Muthig müsse von den Seelen der Himmel erstürmt werden, vor dem Geiste müsse aller Schmutz der Sünde, aller Unterschied, was das Böse sei, völlig als leeres Trugbild sinken, und Menschheit, Erde und Himmelsgebäude wolle er stürzen! Nur in der Einheit sei ihm noch Seligkeit, in der ewigen, gleichen Ruhe. — Doch achte er jeden Bruder als ihm gegenüber und erkenne ihn an, auf daß sie sich ergänzen! Doch sei er über der Freiheit frei, und habe über dem Vaterlande eine andere Heimat. Er wisse sie zu suchen und sei fest entschlossen. — Ich stand ihm fromm, wie je, gegenüber und bekannte, ich stünde fromm vor Gott und wolle bestehen, und wolle nur heilig werden in dieser Welt, nicht heilig an sich. Könne er heilig werden an sich, so solle er es — ich müsse bleiben. Er aber gelobte frei, er wolle es unaufhaltbar wagen, oder als elende Schlacke vergehen! — So stehe er nicht für sich, sondern für uns alle, die wir Ein Geist seien, ein lautrer Geist. — — So klar, so erhaben, in mächtiger Ruhe sprach er dieß alles, wie ich ihn nie sah; ich verlor alles Gefühl der Unheimlichkeit; ich wurde als freier Bruder zu ihm hingezogen. Gott helfe!" S. 168, 169.

Stärker tritt der Gegensatz Sands gegen K—r heraus in folgender wichtigen Stelle seines Tagebuchs: „Am 2. November. Sieg, unendlichen Sieg! Aus eigener Ueberzeugung, in eigener Art leben wollen, mit unbedingtem Willen, außer welchem in der Welt vor Gott mir nichts eigen ist, im Volke den reinen Rechtszustand, d. i. den einzig giltigen, den Gott gesetzt hat, gegen alle Menschensatzung mit Leben und Tod zu vertheidigen, die reine Menschheit in mein deutsches Volk durch Predigen und Sterben einführen zu wollen, das dünkt mir ein unbedingt Anderes, als „dem Leben, dem Volk entsagen". Dank dir, o Gott für diese Gnade; o welche unendliche Kraft und Segen verspüre ich in meinem Willen; ich zittere nicht mehr! Dieß der Zustand der wahren Gottähnlichkeit!" S. 170.

Mit diesen Aeußerungen stimmt ein Brief an seine Mutter ganz überein. Er schreibt: „K—r, da haben Sie recht, gilt mir als ein kühner und mächtiger Geist; denn er hat eine innige und feste Ueberzeugung und einen eigenen, gewaltigen Willen, und somit trägt er das Bild auf sich, was wir von Gott haben; aber seine Ueberzeugung ist der entschiedene Ekel vor allem Seienden, an allem Bestehen, Leben und Kampf; er trachtet, verwegen alles, die Form und sich, wie er ist, zu zerstören, hat keine Freude am Dasein, an der Welt und an seinem Volke; die Menschheit, die ihm ein reines, heiliges Bild vorschweben sollte, wie wir sie verklärt wissen in Jesu, unserm Heilande, gilt ihm nichts, ist ihm nichts als ein Verharren in der Trennung, im Bösen.

Und somit theure Mutter, muß ich Ihnen sagen, ich kenne edlere, kühnere Helden in unserem Volke und in den Wegen, wo K—r mich zurückstößt und tödtet, da fühle ich mich zu diesen mit unsäglicher Gewalt hingezogen. Sie ken-

nen auch, wie er, kein heiligeres Eigenthum des Menschen, als das Gut der höchsten göttlichen Gnade, die Gottähnlichkeit, daß der Mensch eigenthümlich für sich Ueberzeugung und Wille habe; sie sind in ihrer Ueberzeugung völlig ohne Zweifel und in ihrem Willen so stark, wie K—r; aber ihre Ueberzeugung steht aufs thätige Leben und auf Kampfeslust hin, und mit ihrem Willen werden sie unwankbar den reinen Menschheitszustand, wo der Einzelne zu allem sich einleben und ausbilden kann, wozu ihn Gott erschaffen hat, in unser deutsches Volk hereinführen; werden die Menschheit in unserm Volk verherrlichen! Seit sie so sind, hat noch nie ein Zweifel ihre Seele berührt, und sie haben noch nie gezittert!

Von dieser Geisteslust und von diesen Siegen verspüre ich jetzt auch Regungen, und deshalb gebe ich den K—r völlig auf. Schon früher hat mich mein angeerbtes Gefühl immer von seinen Betrachtungen abgewandt; jetzt habe ich aber einen Glauben, die höchste Ueberzeugung auf dieser Erde, und will mich einzig freuen in dieser!" S. 171, 172.

Wer waren nun die kühneren Helden, zu denen sich Sand mit unsäglicher Gewalt hingezogen fühlte, von denen er so Ueberschwängliches für sein Vaterland erwartete?

Aus spätern Untersuchungen und besonders aus der Schrift: „Teutsche Jugend in weiland Burschenschaften und Turngemeinden" geht mit größter Bestimmtheit hervor: daß Sand den Karl Follenius meint und die sich an ihn anschlossen.

Der Verfasser jener Schrift (Robert Wesselhöft) erzählt seinen ersten Besuch bei Follenius: „Er empfieng uns wie einen alten Bekannten. Wir nannten uns Du; er war herzlich und gelassen, offen und vertrauend, ohne zu verlangen, daß man dieß Alles sogleich unbedingt erwidere. Aber es war auch in seiner Haltung, seinem Anstande, in dem Tone seiner Stimme, in seinen Bewegungen und Blicken — kurz in dem ganzen Manne war etwas Edles, war Ruhe, Kraft, Bestimmtheit und ein fast stolzer Ernst — genug, eine Eigenthümlichkeit, die unmerklich Jedem ihm gegenüber einen bedeutenden Grad von Achtung einflößte. Dieser Mann war in seinen Sitten so streng, so sauber, so züchtig, wie in seinen Worten, wir haben keinen ihm Aehnlichen, sicher keinen ihm Gleichen gefunden in Reinheit und Frische von Sitte und Zucht."[1]

Follenius hielt Vorlesungen über Pandekten. Seine „Philosophie war durchaus praktisch. Er behauptete: Alles was die menschliche Vernunft als gut, schön und wahr erkenne, das müsse mittelst des sittlichen Willens auch verwirklicht werden ... Der Staat müsse der Vernunft der Glieder desselben gemäß geordnet werden.[2]

Hiebei, sagt der Verfasser, habe Follenius eine Fülle des Selbstgefühls

1) Teutsche Jugend 65.
2) Ebend. 71.

entwickelt, die in Erstaunen setzte. [1] „Er war kühn genug zu behaupten, daß er lebe und sei, wie die Vernunft es verlange. Mit einem unbeschreiblichen Ausdrucke von Verachtung in seinen Mienen bezüchtigte er den der Feigheit und Weichlichkeit, welcher wähnte, die Erkenntnis der Wahrheit und Schönheit und der höchsten Ideen überhaupt lasse sich trennen vom Erstehen derselben im Leben, vom Ausüben, von der Verwirklichung in ihrem ganzen Umfange. Denn er behauptete, die Erkenntnis vom Guten und Rechten des Menschen gehe nie weiter, als seine Kraft und sein Wille, und nur in dem Maaße wie jene seien diese beschränkt."

Man begreift, daß diese stolze Sprache um so mehr beleidigen mußte, je weniger Blößen Follenius eigenes Leben für die Widerlegung seiner Behauptungen darbot. Alles, was man ihm anhaben konnte, vereinigte sich in dem Vorwurf des Mangels an einer gewissen Demuth und Bescheidenheit. Allein dieser Vorwurf war nicht geeignet, einem Manne, der sich fühlte, der seine Ueberlegenheit anerkannt sah, mehr als ein mitleidiges Lächeln abzuzwingen, in welchem er deutlich aussprach: ihr Schwächlinge! euere neidische Eitelkeit und faule Weichlichkeit wird altklug!

Follenius verlangte Unbedingtheit für oder wider seine Ansicht. „Schon in Gießen hatte er das Dissidium bis auf diesen spitzen Punkt getrieben, und hier war er Herr geblieben, da er zugleich Herr der Elemente des Lebens der Gießener Freunde, bekannt unter dem Namen der Schwarzen war. In Jena aber waren diese Elemente nicht in seiner Gewalt." [2] [3] „Sobald Follenius die Unbedingtheit in ihrem ganzen Umfange ausgesprochen hatte, schien sich alles vor der Kühnheit seiner Idee zu beugen. Man achtete die Ueberzeugung, die sich stolz und stark in ihm kundgab — aber man fühlte auch, daß man sie nur in Follenius achten, nicht aber sie theilen könne. Allein man verstand sich selbst noch nicht genug, um sich augenblicklich in diesem Gefühle klar werden zu können. Doch war man sich eines widerstrebenden inneren Dranges bewußt, welcher verhinderte, mit Follenius aller Geschichte, allem Gewordenen und Seienden die Stirn zu bieten und zu behaupten, daß das, was geworden sei, durch Menschen geworden sei, und daß es ebensowohl anders werden könne, wenn die Menschen einer bessern Erkenntnis folgten, und die Vernunft in ihr volles Recht einsetzen wollten. Follenius behauptete aber, diese bessere Erkenntnis zu haben. Sie war in politischer Hinsicht rein republikanisch, denn er hatte von dem Menschen, wie er sein sollte, den Staat, wie er sein sollte, bauen lassen, und er hielt sich Mannes genug, durch sein Vorbild jenen zu repräsentieren, und somit für berechtigt, es auch von Andern zu verlangen. Dieß aber verlangte er unbedingt, folgernd, daß, wer dieses unbedingt wolle, auch die republikanische

1) Teutsche Jugend 72.
2) Ebend. 73.
3) Ebend. 74—76.

Staatsform unbedingt wollen müsse. Und so wurde denn jeder, der sein System bekannte, ein Unbedingter. Da sein ganzes System einen praktischen Zweck hatte und auf Verwirklichung des Erkannten hinauslief, so war die Annahme seiner Ueberzeugung, die Unbedingtheit, allerdings etwas sehr Ernstes und man konnte deutlich wahrnehmen, daß die unbedingten Bekenner der Follenischen Meinungen vom Augenblicke des Bekenntnisses an es so ernstlich damit meinen wollten, wie er.

Zum Glück für die Welt waren unter etwa dreißig Freunden, welche einen engern Kreis um den Dr. Follenius bildeten, nur drei, welche ganz Unbedingte wurden, und etwa fünf, welche schwankten. Zu jenen dreien gehörte Sand. Die übrigen wünschten Vermittelung; viele suchten bloß Belehrung und Reibung der Ideen in diesem Kreise, und waren neutral; einige wünschten die Bekehrung Follen's. Diese Bekehrung und Belehrung, glaubte man, werde der Hofrath Fries am besten bewirken können, und bald versammelte sich die ganze Gesellschaft wöchentlich einmal um diesen Mann und stritt sich tüchtig herum. Allein da beide, Fries und Follenius, ihr festes, rundes System hatten, so kam es zu keinem Resultat. Es überzeugte keiner den Andern."

Aber auch unter den Studierenden war an keine Vereinigung zu denken, und im März 1819 löste sich die ganze Gesellschaft in völlig feindseliger Spaltung auf, nur drei giengen mit Follenius, unter diesen, wie erwähnt, Sand. Den Grund, warum Follenius bei den andern Studenten kein Glück machte, gibt der Verfasser näher an. Er sagt: [1]„Aller Autoritätenkram war in Jena sehr verhaßt; allein man liebte seine Lehrer und schätzte ihren Geist. Follenius konnte daher mit seinen sittlich-politischen Ideen in Jena kein Glück machen. Man hatte zu viel von den alten Lehrern gelernt und gehalten, um, was sie gegeben hatten, hinzugeben für das, was Follenius bot. Man kritisierte sie, man war von ihnen angewiesen, sie zu kritisieren — wie hätte man Follenius nicht kritisieren sollen? Die Härte, mit welcher er seine Ueberzeugungen und Meinungen geltend machen wollte, mit welcher er behauptete, daß nur Feigheit und Weichlichkeit abhalte, sie anzunehmen und ins Leben zu führen, reizte seine Freunde zu einem Widerspruche, welcher allen Einfluß seiner Lehren auf das Burschenleben unmöglich machte. Solcher geistiger Despotismus war in Jena unerhört. Selbst die, welche Follenius ihre Achtung sonst nicht versagen konnten, stemmten sich jetzt heftig gegen ihn. Sie behaupteten, es komme Keinem zu, der nicht Christus sei, zu behaupten, er habe die Wahrheit. Nur Christus gelte als solcher; mit und in ihm wolle man die Freiheit des Geistes bewahren. Es gebe einen Erlöser in sittlich-religiöser Hinsicht; an einen sittlich-politischen Messias glaube man nicht."

1) Teutsche Jugend 83.

Die Erwähnung Christi bezieht sich auf ein Lied, welches Follenius zur Feier des heiligen Abendmahls gedichtet. Es fieng an:

Ein Christus mußt du werden.[1]

Der letzte Vers lautete:

Dir bist du Mensch entflohn,
Ein Christus kannst du werden,
Wie du ein Kind auf Erden,
War auch des Menschen Sohn.
In deinem Sein ist dir das Nichts vernichtet,
Gott richtet dich, wie du dich selbst gerichtet.
Gott ward durch sich, durch Liebe
Der Mensch, daß er uns Ziel und Vorwurf bliebe.[2]

Ein anderes Gedicht Follen's, einen Sturmruf zur Empörung, hatte Sand drucken lassen und möglichst verbreitet. Es beginnt:

Menschenmenge, große Menschenwüste,[3]
Die umsonst der Geistesfrühling grüßte,
Reiße, krache endlich, altes Eis!

Zur Charakteristik Follen's stehe hier noch dieses. „Als wir ihn einst fragten: ob er denn glaube, ohne Blut sein System ins Leben führen zu können? antwortete er ganz ruhig: ‚nein! im schlimmsten Falle müssen Alle geopfert werden, die eine abweichende Meinung haben.‘ — Und als wir ihm entgegneten, daß unser Gefühl einem solchen Terrorismus widerstrebe, daß wir es als Christ und Mensch ungerecht fänden, sonst vielleicht gute und gerechte Menschen zu morden, weil sie anders zu denken und zu meinen wagten als wir, ja daß wir uns nicht anmaßten, die sittliche Ueberzeugung Anderer zu verdammen, erwiederte er: ‚das Gefühl kommt hier nicht in Frage, sondern die Nothwendigkeit. Und hast du Ueberzeugung in dir, daß, was du meinest, Wahrheit sei, so kann dir das Gefühl der nothwendigen Verwirklichung dieser Wahrheit nicht fremd sein — außer aus Feigheit. Die Mittel kommen nicht in Anschlag, wenn von einer sittlichen Nothwendigkeit die Frage ist.‘

Als wir bemerkten: er nehme damit den jesuitischen Grundsatz an, daß der Zweck die Mittel heilige, wendete er gelassen ein: ‚eine sittliche Nothwendigkeit ist kein Zweck; und alle Mittel sind ganz gleich in Bezug auf sie.‘

Glücklicher Weise konnten wir eine solche sittliche Nothwendigkeit nicht in uns finden und mußten bekennen, daß wir nicht glaubten, es existiere diese Nothwendigkeit, außer in ihm.

„‚Gut! sagte er; das ist aber genug!‘“[4]

Wir werden später noch einmal auf Follenius zurückkommen, zunächst woll-

1) Teutsche Jugend 84.
2) Hohnhorst 1, 50.
3) Ebend. 2, 193.
4) Teutsche Jugend 88, 89.

ten wir ihn nur insoweit charakterisieren, als nöthig, um darzuthun, daß er den überwältigendsten Einfluß auf Sand geübt. Wenn dieß schon klar ist aus so manchen Sand'schen Aeußerungen, welche mitgetheilt wurden, so tritt es noch stärker in Stellen hervor, die sich gegen den Schluß seines Tagebuchs finden. Er schreibt am 5. Dezember 1818: „Der Gnaden will ich nur eine, die ewige Gnade Gottes, die somit nie wiederkehren kann, sondern mit Setzen unsers Wesens erschöpft ist. Ich entsage dem schlaffen Glauben an ein augenblickliches Hervorgreifen der Hand Gottes hinter den Tapeten in das Spiel der Natur und Menschenwelt; je mehr ich auf der andern Seite mein eigenes Gemüth hinaufsteigern, und deine Urgnade, o Gott, durch mein ganzes thätiges Sein und Leben preisen will; meine Seele soll diese unmittelbaren Berührungen mit dir, o Gott, nie verkennen, nie verstören, nie verlernen; hier dauert deine Gnade ewig fort, mit jedem Tage, hier in der Liebe. Ich will meinen Willen, das höchste Geschenk Gottes, das einzige Eigenthum recht erkennen, und mit ihm mir all das Unendliche aneignen, was du um mich her zur Bewährung und Selbstschöpfung gelegt hast. Alle Gnaden verwerfe ich, die ich mir nicht selbst erwerben muß; jede Gnade ungewollt, ist für mich keine, hebt sich in sich selbst auf! Der Ueberzeugung nicht entschieden zu leben, nach Furcht und Menschensatzung sich kehren, nicht sterben wollen für sie, ist hündisch, ist die Schlechtigkeit von Millionen in Jahrtausenden. — Fliehe mit Besonnenheit das Schleichen des Satans. —" S. 173.

Den 31. Dezember, am Jahresschlusse schreibt er: So begehe ich den letzten Tag dieses Jahres 1818 in ernster feierlicher Stimmung, und bin gefaßt, der letzte Christtag wird gewesen sein, den ich eben gefeiert habe. — Soll es etwas werden mit unserm Streben, soll die Sache der Menschheit aufkommen in unserm Vaterlande, soll in dieser wichtigen Zeit nicht Alles wieder vergessen werden, und die Begeisterung wieder auflohen im Lande, so muß der Schlechte, der Verräther, der Verführer der Jugend, A. v. K. nieder — dieß habe ich erkannt. — Bis ich dieß ausgeführt habe, habe ich nimmer Ruhe, und was soll mich trösten, bis ich weiß, daß ich mit ehrlichem Willen mein Leben daran gesetzt habe? Gott, ich bitte dich um nichts, als um die rechte Lauterkeit und Muth der Seele, damit ich in jener höchsten Stunde mein Leben nicht verlasse." S. 174.

Diesen festen Mordgedanken trug Sand Monate lang mit sich herum. Dessen ungeachtet, erzählen seine Freunde: man habe an ihm keine Aenderung bemerkt, keine Unruhe, kein unheimliches Hinbrüten. Ja er besuchte aufs Regelmäßigste die Vorlesungen, als wollte er sich auf viele kommende Lebensjahre vorbereiten.

Aber im unheimlichen schauderhaften Schweigen war still der Mordgedanke reifer und fester geworden.

[1]Am 9. März 1819 verließ er Jena, besuchte die Wartburg, wo er in das Buch des Wirts schrieb:

Drück dir den Speer ins treue Herz hinein,
Der deutschen Freiheit eine Gasse!

Am 17. März kam er nach Frankfurt, dann gieng er über Darmstadt nach Mannheim, wo er am 23. März, früh um halb zehn Uhr, eintraf.

Sein erster Gang war zu Kotzebue, er fand ihn nicht zu Hause, gegen fünf Uhr Abends wird er bei ihm vorgelassen. Nachdem sie Weniges mit einander gesprochen, zieht Sand den Dolch hervor und stößt den „wimmernden" Kotzebue mit den Worten nieder: Hier, du Verräther des Vaterlandes! Er gab ihm drei Stiche, der eine war tödtlich, da er den gemeinschaftlichen Stamm der Lungenarterien durchschnitt. Nach wenigen Minuten verschied Kotzebue. Dann stürzt Sand aus dem Hause heraus, ruft dem zusammengelaufenen Volke mit lauter Stimme zu: „Hoch lebe mein teutsches Vaterland und im teutschen Volke alle die den Zustand der reinen Menschheit zu fördern streben!" darauf kniet er nieder, betet: ich danke dir, Gott, für diesen Sieg", stößt ein kleines Schwert in die linke Brust, bis es fest saß, dann fällt er zusammen.

Man brachte Sand um sechs Uhr in das Hospital. Da lag er „auf dem Rücken ausgestreckt, todtenblaß im Gesichte, die Lippen blau, Hände und Füße kalt und steif, wenig Athem, der Puls kaum fühlbar." Durch warmen Wein belebte er sich, so daß man um halb acht Uhr ihm die Frage vorlegen konnte: ob er Kotzebue ermordet habe? da richtet er den Kopf in die Höhe, seine Augen vergrößerten sich, er nickte schnell und kräftig mit dem Kopfe. Darauf verlangte er Papier und schrieb mit Bleistift: „A. v. Kotzebue ist der Verführer unserer Jugend, der Schänder unserer Volksgeschichte und der russische Spion unseres Vaterlandes."

In der Nacht ließ er sich aus Kohlrausch deutscher Geschichte die Erzählung von der Schlacht bei Sempach vorlesen.

Seine Wunden heilten nach vierzehn Tagen, aber ein Extravasat in der linken Brusthöhle machte eine schmerzhafte Operation nöthig. Diese Wunde blieb mehrere Monate offen; der tägliche zweimalige Verband, das beständige Liegen auf dem Rücken verursachte ihm oft die heftigsten Schmerzen. Am 5. April ward er aus dem Hospital in das Zuchthaus gebracht.

[2]„Sein Betragen während seiner ganzen Gefangenschaft war lobenswerth; ohne Forderungen zu machen, nahm er dankbar an, was ihm zur Linderung seiner Leiden gereicht werden konnte; gegen seine Untersuchungsrichter bewies er sich meistentheils folgsam und bescheiden — was aber doch nicht hinderte, daß

1) Das Folgende nach Hohnhorst 1, 48—82.

2) Das folgende Zeugnis gibt ihm der Vorstand der Untersuchungscommission, v. Hohnhorst 1, 82.

er durch mannigfaltige Unwahrheiten diese Untersuchung recht geflissentlich in die Länge zu spielen suchte."

Als Resultat der langen Untersuchung ward vom Oberhofgericht in Mannheim, am 5. Mai 1820, zu Recht erkannt, daß Sand „des an dem kaiserlich russischen Staatsrath von Kotzebue verübten Meuchelmords für schuldig und geständig zu erklären, daher derselbe — ihm zur gerechten Strafe, andern aber zum abschreckenden Beispiele, mit dem Schwerte vom Leben zum Tode zu bringen sei."[1]

Dieß Urtheil ward vom Großherzog am 12. Mai bestätigt.

[2]Am 17. Mai Morgens früh halb 11 Uhr ward unter Zuziehung zweier Urkundspersonen das höchsten Orts bestätigte Todesurtheil dem Sand wörtlich verlesen, worauf er nach erhaltener Erlaubnis folgendes zu Protokoll diktierte:

„Es erscheine ihm diese Stunde und der verehrliche Richter mit der endlichen Entscheidung willkommen, in der Kraft seines Gottes wolle er sich fassen, „denn er habe schon oft und deutlich an den Tag gegeben, daß unter menschlichen Leiden ihm keines diesem gleich dünke, als das ist zu leben, ohne dem „Vaterlande und den höchsten Zwecken der Menschheit leben zu können; er sterbe „gern, wo er nicht in seiner Liebe wirken dürfe für die Idee, wo er nicht könne „frei sein."

„So trete er der Pforte der Ewigkeit mit frohem Muthe entgegen, und „da er allezeit im Innersten dadurch bedrängt wurde, daß auf Erden das „wahre Gute nur im Kampfe wechselseitiger Leidenschaften hervortrete, daß wer „fürs Höchste und Göttliche wirken wolle, müsse Führer und Mitglied einer „Parthei werden.[3] . . Er nähre die Hoffnung, durch seinen Tod denjenigen „zu genügen, die er, die ihn hassen, und wiederum die zu befriedigen, mit denen „er die Gesinnung theile, und deren Liebe mit seiner Erdenseligkeit eins sei. „Willkommen erscheine ihm der Tod, da er noch die nöthigen Kräfte in sich „fühle, um mit Gottes Kraft so sterben zu können, wie man soll."

Der 20. Mai ward zum Tage der Hinrichtung bestimmt, und während dieser Zeit war die Zuchthausverwaltung angewiesen, rechtliche Personen nach dem Verlangen des Delinquenten in das Gefängnis zuzulassen, insbesondere die protestantischen Geistlichen, und überhaupt alle billigen Wünsche zu befriedigen.

In den Tagen bis zur Hinrichtung besuchte auch der zu dem Executionsgeschäft beauftragte Commissarius den Inquisiten zu mehreren Malen, und bemerkte unter andern zum Protokoll vom 19. Mai, daß Sand bei den verschiedenen Besuchen des Commissarii die nämliche Standhaftigkeit, wie bei der

1) Hohnhorst 2, 178.
2) Ebend. 2, 181—183.
3) Nach Hohnhorst „scheint hier im Zusammenhange etwas zu fehlen."

Urtheilspublikation bewiesen habe. Er trug am nämlichen Tage die Bitte vor, daß ihm gestattet werden möge, ohne einen Geistlichen auf den Richtplatz zu gehen, und führte als Grund an, daß die Begleitung eines Delinquenten auf den Richtplatz eine Herabsetzung der Geistlichkeit und der Religion sei. Die letztere müsse im Herzen liegen, und könne nicht, zumal bei einem solchen Tumulte, von außen hinein kommen. Da alle Vorstellungen, selbst die der anwesenden Geistlichen, fruchtlos blieben, so nahm man keinen Anstand, ihm diese Bitte zu bewilligen.

Am 20. Mai früh 5 Uhr ward Sand in eine offene niedrige Chaise bei verschlossenen Hofthüren des Zuchthauses gesetzt, mit ihm fuhr der Oberzuchtmeister, um ihn, seinem eigenen Verlangen gemäß, zu unterstützen und auf den Richtplatz zu führen; zwei Zuchtmeister waren geordnet neben dem Wagen herzugehen. Er war mit einem dunkelgrünen Ueberrocke (nicht mit einem altdeutschen schwarzen Rocke, wie ein und das andere Blatt sagt), leinenen Beinkleidern und Schnürstiefeln bekleidet, ohne Kopfbedeckung. Dieser Wagen, so wie der ihm mit dem Amtspersonal folgende, ward vor dem Zuchthause von einer in Bereitschaft stehenden Escadron Cavallerie eingeschlossen. Der Zug gieng zu einer, nahe vor dem Thore gelegenen Wiese, zu dem daselbst errichteten Schaffot, welches mit einem Quarré Infanterie umgeben war. Sand ward aus dem Wagen gehoben, und bestieg, auf den Achseln zweier Zuchtmeister gelehnt, aus eigenen Kräften das Blutgerüste. Oben angelangt, wendete er sich im Kreise umher, warf dann das in der Hand gehaltene Sacktuch mit rollenden Augen kräftig zu Boden, hob die rechte Hand in die Höhe, als wenn er einen Eid schwöre, richtete zugleich den Blick gegen den Himmel, und ließ sich dann gegen den Richtstuhl zu führen, wo er auf ausdrückliches Verlangen bis zur Vorbereitung zur Hinrichtung stehen blieb. Hierauf ward das Todesurtheil durch einen Actuar mit lauter Stimme verlesen, und dann wurden dem Delinquenten die Hände und der Leib an den Pfahl fest gebunden, wobei Sand zu dem Knechte des Scharfrichters leise sprach: „binden Sie mich nicht zu fest, es thut mir sonst wehe." Nachdem ihm die Augen verbunden waren, ward die Execution vollzogen, der Kopf wurde mit einem Hiebe vom Rumpfe getrennt.

Die Hinrichtung gieng mit der größten Ordnung, und unter dem tiefsten Stillschweigen der Zuschauer vor sich, nur im Augenblicke des Kopfabschlagens hörte man manchen Ausruf des Mitleidens.

Kurz vor seiner Hinrichtung sprach er für sich mit hörbarer Stimme folgende Worte:

„Gott giebt mir in meinem Tode viel Freudigkeit — es ist vollbracht — ich sterbe in der Gnade meines Gottes."

Er starb mit vieler Fassung und voller Geistesgegenwart um halb 6 Uhr. Sein Körper nebst dem abgeschlagenen Haupte ward bald darauf in den bereit gehaltenen Sarg gelegt, den man sogleich zunagelte. Das Militär hatte die

Ueberbringung des Körpers in das Zuchthaus unter seine Bedeckung genommen.

In der folgenden Nacht 11 Uhr ward Sands Leichnam auf dem in der Nähe des Zuchthauses gelegenen lutherischen Kirchhof beerdigt." S. 183.

* * *

Es bleibt nun noch aus den von Hohnhorst herausgegebenen Verhörakten herauszuheben, was zur Vervollständigung der Charakteristik Sands und zur Aufklärung seines Verhältnisses zur Verbindung der Schwarzen und zur Burschenschaft, besonders in Hinsicht auf den Mord, dienen kann.

Seine Aeußerungen — religiöse, vaterländische, politische — stimmen mit denen in seinem Tagebuche und seinen Briefen, auffallend aber auch mit denen Karl Follen's überein.

Ueber das Christenthum erklärte sich Sand so: „1. Die göttlichen Gesetze[1] sind nicht sowohl positiv gebietend, als vielmehr berathende Vorschrift, wonach der Mensch, seiner Ueberzeugung gemäß, seine Handlungen einrichten kann.

2. Der Mensch, der das Göttliche, so viel in seinen Kräften steht, zu erkennen sucht, der an dem Schlechten nie Wohlgefallen finden wird, sondern es, so viel als möglich, von sich abzuhalten sucht, und dagegen das Gute allenthalben nach Kräften gibt, der stellt Gottes Ebenbild auf Erden dar.

3. Diese Erkenntnis geht aber nur aus dem Menschen selbst hervor; es ist dieses seine Bestimmung, daß sobald er etwas als wahr und klar erkennt, er es zum Besten des Ganzen öffentlich bekennen muß. Wenn der Mensch die Wahrheit nach seinen Kräften so erkannt hat, daß er vor Gott sagen kann: „das ist wahr," so ist es auch Wahrheit, wenn er es thut. Wenn man seinen ganzen Geist zusammenfaßt, und dann vor Gott sprechen kann: „das ist wahr," so wird man leicht einig. Denn wo führt es hin, wenn man die einige Gabe selbst zu sehen, zu forschen und zu erkennen als verwerflich annehmen will. Jeder muß für sich selbst stehen vor Gott.

4. Wer aber dieses Göttliche in dem Menschen zu unterdrücken sucht, der hat Mord und Todtschlag dreifach verdient.

5. Wer nicht also denkt, oder gar biblische Aussprüche auf die That des Verbrechers anwenden wollte, der ist ein theologischer Finsterling, denn dafür erklärt Sand den Verfasser eines, nach seinem eigenen Urtheil übrigens sehr wohlgemeinten Briefes, der ihm von unbekannter Hand zugeschickt, und worin er zur Erkenntnis seines Verbrechens unter Rückweisung auf mehrere Stellen des heiligen Wortes ermahnet ward.

Er bäte Gott täglich um Erkenntnis und Erleuchtung. Wenn er durch

1) Hohnhorst 1, 109—111.

göttliche Eingebung erkenne, daß seine That Unrecht sei, so werde er sie zu jeder Stunde bereuen, bisher sei dieses jedoch nicht geschehen."

In Bezug auf die Staatsgesetze und den Staat äußerte er:[1] „Ein vernünftiger durch den Verstand gehörig begründeter Glaube gilt mir als Gesetz. Dem freien Willen muß ich nachleben und wozu meine Ueberzeugung sich selbst bestimmt hat, muß ich ausführen. In Kollisionsfällen mit weltlichen Gesetzen darf sich niemand durch diese abhalten lassen, wenn für das Vaterland etwas gethan werden soll." Im wahrhaft menschlichen Staate muß jeder sich, so weit nur immer möglich, selbst bestimmen können. Deutschland muß frei und unter eine Regierung gebracht werden.

„Die Gedankenfolge dieser Ansichten, sagt Hohnhorst richtig, scheint sich um den Hauptsatz zu drehen: meine eigene Ueberzeugung ist mein Gesetz, ich handle recht, sobald ich ihr folge, sie geht mir über göttliche und menschliche Vorschriften."[2]

Und in unbegreiflichem Widerspruch mit diesen Ansichten trug Sand auf seinem Wege nach Mannheim ein neues Testament bei sich, und stärkte und erbaute sich besonders am Evangelium Johannis![3] Aber zugleich begleitete ihn jenes Follensche Lied: „Ein Christus mußt du werden!"

[4]„Der Zweck heiligt die Mittel. Dieser Grundsatz fand in Sand einen starken Vertheidiger. Er sei weder gefährlich noch schädlich, sagt er, denn bei den Jesuiten wäre er nur dadurch scheußlich geworden, daß sie die Mittel zu schändlichen Zwecken angewendet hätten. Alle Mittel für eine gute Sache müßten immer gut sein. Die Anerkennung jenes entsetzlichen Grundsatzes erklärt nur zu gut Sands constatierte häßliche Lügen bei dem Verhör, welche mit dem stolzen Streben nach sittlicher Vollkommenheit und sittlichem Heldenmuth im größten Widerspruch stehen.

Bei weitem die meisten Aeußerungen Sands stimmen genau mit denen Follen's überein, welche oben mitgetheilt wurden, und bestätigen augenscheinlich, daß dieser den armen Sand, welcher ihm geistig nicht entfernt gewachsen war, völlig überwältigt hatte, daß er ihn, dem doch freie, selbsteigene Ueberzeugung höchstes Gesetz alles Handelns war, wahrhaft unbedingt geknechtet hatte. Nur Einer ist's, der jeden wahrhaft frei macht, welcher sich ihm unbedingt ergibt.

Es ist von vielen gefragt worden: warum gerade Kotzebue von Sand er-

1) Hohnhorst 1, 112 rc.

2) Ebend. 1, 119.

3) „In der Welt habe man Angst, es gehe herüber und hinüber," sagte Sand. Hohnhorst 1, 127. Er hat, wie man auch aus dem später mitgetheilten Brief an seine Eltern ersieht, die Worte Christi auf sich bezogen: In der Welt habt ihr Angst, aber seid getrost, ich habe die Welt überwunden. Joh. 16, 33.

4) Hohnhorst 1, 119.

mordet worden sei? Die Antwort gab Sand schon in der Nacht nach dem Morde, ich habe sie mitgetheilt. Ob Sand Leben und Schriften Kotzebues näher gekannt, ist nicht mit Sicherheit auszumitteln.[1]

Nach allem, was ich von und über Sand mitgetheilt, wird es niemand wundern, wenn seine That auf das Verschiedenste beurtheilt wurde.

Wer sein Urtheil schlicht christlich der heiligen Schrift unterwarf, der sah eine unzweideutige Uebertretung des göttlichen Gebotes: du sollst nicht tödten. Keine noch so subtile, sophistische Vertheidigung konnte ihn in diesem seinem Urtheil irre machen. Und doch fühlte auch der einfachste Christ, dieser Mord sei nicht gleicher Art mit dem Morden jener Verbrecher, deren Motive persönliche Rache, Berauben und ähnliche sind. Ein tiefes Mitleid mit Sand verband sich daher mit dem entschiedensten Verdammen seiner That

Aus dieser Duplicität gieng auch der vielbesprochene Brief de Wette's an Sands Mutter hervor,[2] der — was wohl zu beachten — nur acht Tage nach der That geschrieben ist. Eine Abschrift des Briefes, welche dem Könige von Preußen mitgetheilt wurde, zog die Absetzung de Wette's nach sich. Im Eingange dieses Briefes heißt es: „Die begangene That ist freilich nicht nur ungesetzlich und vor dem weltlichen Richter strafbar, sondern auch, allgemein betrachtet, unsittlich und der sittlichen Gesetzgebung zuwider laufend. Durch Unrecht, durch List und Gewalt kann kein Recht gestiftet werden, und der gute Zweck heiligt nicht das ungerechte Mittel. Als Sittenlehrer kann ich nie zu solchen Handlungen ermahnen und rathen; das Böse soll nicht durch das Böse, sondern allein durch das Gute überwunden werden." (Römer 12, 21.) De Wette konnte der Berliner theologischen Facultät zuversichtlich schreiben: „Die in dem Briefe vorangeschickten allgemeinen sittlichen Grundsätze, wonach ich die That für verwerflich erkläre, wird eine hochwürdige Facultät tadellos finden: es sind die des Evangeliums." Im Verfolg schreibt er der Facultät: „Nur im engen Kreise derer, die ihn (Sand) genau gekannt und geliebt haben, zumal seiner Verwandten, ist die Möglichkeit gegeben, ihm in einem hohen Grade Entschuldigung, nicht unbedingte Rechtfertigung angedeihen zu lassen. In diesen Kreis trat ich mit dem Trostbrief an die Mutter; ich drängte mich nicht hinein, ich war durch die Umstände hineingezogen" . . . .[3] „Niemals würde es mir eingefallen sein, diesen Brief in dieser Gestalt öffentlich zu machen."[4] Entsprechend schreibt de Wette an die

1) Wer etwa über Kotzebue's Charakter im Unklaren wäre, der lese in der Beilage No. 6 eine aus der Allgemeinen deutschen Bibliothek (Band 112, erstes Stück, Seite 213 &c.) entnommene Mittheilung über Kotzebue's Schrift: „Bahrdt mit der eisernen Stirn."

2) „Actensammlung über die Entlassung des Professors Dr. de Wette, von ihm selbst herausgegeben. Leipzig 1820, in Commission bei Vogel."

3) De Wette hatte (am 15. August 1818) Sand in Jena gesprochen und war von dessen Eltern in Wunsiedel gastfreundlich aufgenommen worden. „C. L. Sand," S. 164.

4) De Wette beruft sich auf folgenden Ausspruch Luthers: „Es ist ein großer Unterschied unter einem heimlichen und öffentlichen Briefe, und wer einen heimlichen Brief wider Wissen

Mutter, er wolle bei ihr den „Anwalt" des Sohnes machen; er war es, so daß sein Brief in vieler Hinsicht mit der Vertheidigung Sands durch den ihm vom Gericht gegebenen Defensor übereinstimmt.

Die Doppelnatur der That Sands und die daraus entspringende doppelte Beurtheilung derselben, dürfte am Grellsten in folgender Stelle jenes Schreibens de Wette's an die theologische Facultät hervortreten: „Calixt sagt richtig: ‚Auch ein irrendes Gewissen verbindet, und wer wider sein irrendes Gewissen handelt, der sündigt.' Richtig ist nun auch, so fährt de Wette fort, das Andere, daß wer seinem irrenden Gewissen folgt, gewissenhaft handelt, mithin Recht thut. Er behauptet durch seine Treue gegen sich selbst seine innere Uebereinstimmung, und erfüllt mithin in seinem Kreise das Gesetz der sittlichen Welt. Daneben bleibt es freilich immer wahr, daß er Unrecht thut, weil er eben irrt."[1]

Der Ausspruch des Calixt würde alle Verbrechen des Fanatismus — des Clement, Ravaillac u. a. — rechtfertigen. Die Frage ist aber: ob das Irren des Gewissens nicht eine entschiedene Sünde zur Wurzel habe? Der Prophet spricht: „Es ist dir gesagt Mensch, was gut ist und was der Herr von dir fordert, nämlich Gottes Wort halten und Liebe üben, und demüthig sein vor deinem Gott." Und der heilige Paulus schreibt: „die da sagen: Läßt uns Uebles thun, auf daß Gutes daraus komme — deren Verdammnis ist ganz recht."

So verwirft der Apostel aufs Schärfste den von Sand verfochtenen Jesuitengrundsatz: der Zweck heilige die Mittel, und der Prophet verlangt einfach und unzweideutig: Gottes Wort halten und demüthig sein vor seinem Gott. — Als Sand von der Demuth ließ, da ward ihm das Ziel verrückt von denen, die nach eigener Wahl einhergiengen. Ihnen folgte er, und in stolzer Verblendung wähnte er: seine subjectiven, heillosen Ideale von sittlicher Vollkommenheit ständen hoch über Allem, was schlichten Christen als heilige, zweifellose Pflicht galt. Er glich einem Schiffer, der auf der Mastspitze seines Schiffs einen leuchtenden Stern aufstecken und nach diesem seinen Curs richten wollte, statt nach dem unveränderlichen himmlischen Polarstern. — Seine misgeschaffenen Ideale

und Willen seines Herrn offenbar machet, der verfälschet nicht vier oder fünf Worte darinnen, sondern den ganzen Brief, daß er hinfort nicht mehr derselbe Brief ist, noch heißen kann, weil damit die Gestalt und Art des ganzen Briefs und die Meinung des Schreibers allerdings verkehret und verändert ist." „Das läßt sich streng auf meinen Fall anwenden," schreibt de Wette.

1) De Wette S. 28. Selbst der entschiedenste Gegner der Sand'schen Moralprincipien, selbst Jarcke sagt: „Sand war eine von den tiefen nicht alltäglichen Naturen, die von einer Idee, Theorie oder Ansicht nicht bloß oberflächlich bewegt werden; sondern mit voller Consequenz des Willens sie zur höchsten und alleinigen Richtschnur ihres Lebens machen." So bewundert man auch die Tapferkeit feindlicher Krieger, und bedauert nur, daß sie nicht einer gerechten Sache dient, verachtet dagegen den feigen Prahler. Daß Jarcke's Ansicht mit der von Calixt und de Wette sich berührt, scheint mir klar.

zu realisieren, es koste was es wolle, das erschien ihm als höchster sittlicher Heroismus. Vom Stolze verführt, im Gewissen verwirrt, verfiel er, sich auflehnend gegen die klarsten göttlichen Gebote, in schweres Verbrechen.

Der Prediger schreibt: „Gott hat den Menschen aufrichtig gemacht, aber sie suchen viele Künste.“ So hat er ihm auch ein aufrichtiges Gewissen gegeben, aber durch viele Künste, durch eine Sophistik des Stolzes will sich der Mensch vom Gehorsam gegen Gott und sein Wort frei machen und seine eigene Gerechtigkeit aufrichten. Da wird er taub gegen Gottes Stimme in seinem Innersten, zuletzt weicht sein guter Engel von ihm und er verfällt dann dem Gericht der Verblendung und Verstockung. In dieser Verblendung beharrte Sand bis zum Schaffot.

Doch es ist nicht meine Aufgabe die Frage über Gewissen und Gewissenhaftigkeit weiter zu erörtern. Sollte das Gesagte zu hart erscheinen, so stehe hier mildernd der Brief Sands, den er an seine Eltern schrieb, ehe er nach Mannheim gieng, um seinen entsetzlichen Entschluß auszuführen.

„An alle die Meinigen.“

„Treue, ewigtheure Seelen!

„Warum euch den Schmerz noch lange mehren, dachte ich und schwankte euch hiervon zu schreiben. Aber bei plötzlicher Nachricht über meine That möchte euch der harte Gram zwar leichter und schneller vorübergehen; doch die Liebestreue wäre dadurch verletzt, und ganz gebrochen kann ja der tiefe Schmerz nur dadurch werden, daß wir den ganzen Kelch voll Wermuth rein ausleeren, und uns dabei fromm zu unserm Freunde halten, dem treuen, ewigen Vater im Himmel. — Also heraus aus der umschlossenen, bangen Brust, hervor du lange große Qual der letzten Rede, die aufrichtiger Art einzig den Abschiedsschmerz versüßen kann.

Euch bringt dieß Blatt des Sohnes, des Bruders letzten Gruß zurück! Gesagt, gewünscht habe ich immer viel; es ist an der Zeit, daß ich die Träumereien lasse, und die Noth unseres Vaterlandes drängt zum Handeln.

Dieß ist unstreitig der höchste Jammer in dem Erdenleben, wenn die Sache Gottes durch unsere Schuld in ihrer regen Entwickelung Stillstand nimmt, — dieß für uns der entehrendste Schimpf, wenn all das Schöne, was von Tausenden kühn erstrebt wurde und wofür sich Tausende freudig geopfert haben, nun als ein Traumbild ohne bleibende Folgen, in trübem Mismuth wieder erschlaffen, wenn die Reformation der alten abgelebten Art jetzt auf halbem Wege verknöchern sollte. Unsere Enkel würden diese Trägheit zu bejammern haben. Der Anfang zur Erneuerung unsers deutschen Lebens wurde in den letzten 20 Jahren, besonders in der heiligen Zeit 1813 mit gottgetrostem Muthe begonnen, das väterliche Haus ist von Grund aus erschüttert; — Vorwärts! Laßt es uns wieder aufrichten, neu und schön, einen rechten Tempel Gottes, wie ihn unsere Herzen ersehnen! Nur wenige stemmen sich als ein Damm gegen

den Strom der Entwickelung des höheren Menschlichen im deutschen Volke. Warum beugen sich ganze Schaaren wieder unter das Joch dieser Argen? Soll uns das erste erwachte Heil wieder ersterben?"

„Viele der ruchlosesten Verführer treiben ungeahndet, bis aufs völlige Verderben unseres Volkes hin, bei uns ihr Spiel. Unter ihnen ist Kotzebue der feinste und boshafteste, das wahre Sprachwerkzeug für alles Schlechte in unserer Zeit, und seine Stimme ist recht geeignet, uns Deutschen allen Trotz und Bitterkeit gegen die ungerechtesten Anmaßungen gar zu benehmen, und uns einzuwiegen in den alten faulen Schlummer. — Er treibt täglich argen Verrath am Vaterlande und steht dennoch, geschützt durch seine heuchlerischen Reden und Schmeichlerkünste und gehüllt in den Mantel eines großen Dichterruhms, trotz seiner Schlechtigkeiten als ein Abgott für die Hälfte Deutschlands, die von ihm geblendet, gern das Gift annimmt, das er in seinen Zeitschriften darreicht. — Soll nicht das ärgste Unglück über uns kommen, — denn diese Vorposten werden nichts Freies und Gutes aufkommen lassen, oder zur Zeit der Gährung mit den Franzosen zugleich unter uns wüthen, — soll nicht die Geschichte unserer Tage mit ewiger Schmach behaftet sein, — so muß er nieder!"

„Ich spreche immer: Wenn etwas Heilbringendes erstehen soll, so laßt uns Kampf und Mühe nicht scheuen, und die rechte Freiheit und Begeisterung des deutschen Volkes erwächst uns nur dann, wenn vom braven Bürger gewettet und gewagt wird; wenn der Sohn des Vaterlandes in dem Streite für Recht und für die höchsten Güter, mit Hintansetzung alles Lieben, nur den Tod liebt! — Wer soll auf diesen erbärmlichen Wicht, auf diesen bestochenen Verräther losgehn? — In Angst und bittern Thränen zum Höchsten gewandt, warte ich schon seit geraumer Zeit auf einen, der mir zuvor komme und mich, nicht zum Morde geschaffen, ablöse, der mich erlöse aus meinem Schmerz und mich lasse auf der freundlichen Bahn, die ich mir erwählt habe. Es zeigt sich trotz all meines Gebetes Keiner, und es hat auch jeder so gut wie ich das Recht, auf einen andern zu warten. Zögerung macht unsern Zustand immer schlimmer und erbärmlicher, und wer soll uns von der Schande befreien, wenn Kotzebue ungestraft den deutschen Boden verlassen und in Rußland seine gewonnenen Schätze verzehren wird? — Wer soll helfen, retten aus dieser unseligen Lage, wenn nicht jeder, und in meinem Gebete zunächst ich, den Beruf fühlt, Gerechtigkeit zu verwalten, und zu handhaben, was fürs theure Vaterland geschaffen werden soll? — Also nur muthig daran! auf ihn will ich gottgetrosten Muthes losgehn (erschrecket nicht), ihn, den Schänder und Verführer unseres Volkes, den grausamen Verräther niederstoßen, daß er aufhöre, uns von Gott und der Geschichte abzuwenden, und uns in die Hände der arglistigsten Feinde abzugeben. Dazu treibt mich ernste Pflicht. Seit ich erkannt habe, welch Hohes in dieser Zeit für unser Volk zu erstreben ist, und seit ich ihn kenne, den falschen feigen Schurken, ist das für mich, wie für jeden Deutschen, der das Wohl des Ganzen

berathet, ein strenges Muß geworden. Möchte ich durch diese Volksrache alle Regen und Gemeinsinnigen darauf hin verweisen, wo wahre Falschheit und Gewalt droht, und bei Zeiten die Furcht aller und die rüstige Jugend gegen die rechte Spitze kehren, um das gemeinsame Vaterland, Deutschland, den immer noch zerrissenen und entwürdigten Staatenbund aus der nahen großen Gefahr zu erretten, möchte ich Schrecken über die Bösen und Feigen, Muth über die Guten verbreiten! Schriften und Reden wirken nicht, — nur die That kann einen. — Möchte ich wenigstens einen Brand schleudern in die jetzige Schlaffheit, und die Flamme des Volksgefühls, das schöne Streben für Gottes Sache in der Menschheit, das seit 1813 unter uns aufgeregt ist, unterhalten, mehren helfen! Deshalb bin ich, obgleich aufgescheucht aus allen bisherigen schönen Träumen für ein künftiges Leben, dennoch ruhig und in Gott voll Zuversicht, — ja selig, seit ich durch Nacht und Tod mir die Bahn vorgezeichnet weiß, meinem Vaterlande heimzuzahlen, was ich ihm schulde."

„So lebt wohl, ihr treuen Seelen! Es fällt die schnelle Trennung schwer, und eure Erwartungen, wie meine Wünsche, sind wohl getäuscht; doch mag dieß Eine — Vorbereitung sein und trösten, daß wir ja immer, was die Noth des Vaterlandes erheischte, zuerst von uns selbst verlangten; was sich bei mir zum unverbrüchlichen Grundsatz eingelebt hat."

„Ihr werdet bei euch sprechen: hat er doch durch unsere Opfer das ganze Leben auf dieser Erde, die Freuden in dieser Menschengesellschaft kennen gelernt und schien mit Innigkeit dieß Land und den erwählten Beruf zu lieben? Ja, dieß war, dieß that ich. — Unter eurem Schutze, durch eure unzähligen Opfer sind mir Land und Leben so innig lieb geworden. Ihr ließet mich in die Wissenschaft einführen; in freier Geistesbeschäftigung habe ich gelebt, habe in die Geschichte geschaut und bin dann wieder zurückgekehrt in mein eigenes Gemüth, um mich an dem festen Pfeiler des Glaubens hinauf zu ranken zum Ewigen und durch freie Forschung des Verstandes mir über mich selbst und über die Größe meiner Umgebungen klarer zu werden. Ich habe die Wissenschaften in der gewöhnlichen Ordnung nach Kräften betrieben; wurde in den Stand gesetzt, das Gebiet unsers menschlichen Wissens zu erschauen und habe mich wieder ausgesprochen darüber mit Freunden und Männern, und habe, um fürs Leben selbst geschickt zu werden, Sitten und Getreibe der Menschen in verschiedenen Theilen Deutschlands kennen gelernt." —

„Als ein Prediger des Evangeliums wollte ich freudig dieß Leben bestehen und bei allenfallsigem Umsturz unserer Lebensformen und der Wissenschaft sollte mir auch Gott helfen, meines Amtes treu mich zu bewähren. — Aber sollte mich dieses Alles abhalten, der nahen Gefahr des Vaterlandes selbst abzuwehren? Muß mich eure unsägliche Liebe nicht gerade anfeuern, den Tod einzusetzen für das gemeinsame Wohl und unser Aller Streben? So viele der jetzigen Griechen sind schon gefallen, um ihr Volk von der Strafruthe der Türken zu befreien,

und sind fast ohne allen Erfolg, ohne alle Aussicht gestorben, und Hunderte von ihnen, auch unter uns durch Bildung sich weihend, lassen dennoch den Muth nicht sinken, und sind bereit, sogleich wieder das Leben für das Heil ihres Landes dahin zu geben — und ich wollte nicht sterben? und wir, denen die Rettung und Erschaffung der höchsten Güter so nahe liegt, wollten nichts dafür thun?"

„Ob ich eure Liebe verkenne? oder dagegen leichtfertig wäre? Glaubet's nicht! Was sollte mich ausrüsten zum Tode, wenn nicht gerade jene Liebe zu euch und zum Vaterlande, die mich treibt, sie euch zu beweisen?"

„Mutter, du wirst sagen: warum habe ich einen Sohn groß gezogen, den ich lieb hatte, und der mich liebte, für den ich in tausend Sorgen und stetem Kummer litt, der durch mein Gebet empfänglich wurde für das Gute, und von dem ich auf meiner müden Lebensbahn in den letzten Tagen kindliche Liebe verlangen konnte? Warum verläßt er mich nun? Theure Mutter, möchte nicht auch die Pflegerin irgend eines andern so klagen, wenn er für das Vaterland hingienge, und wenn es keiner thun wollte, wo bliebe das Vaterland? — Weit ist auch die Klage von dir entfernt, und du kennest solche Reden nicht, edle Frau; schon einmal habe ich deinen Ruf vernommen und wenn jetzt Keiner hervortreten (wollte) für die deutsche Sache, so würdest du mich auch diesmal selbst zum Kampfe voranschicken. Noch zwei Brüder und Schwestern, alle rechtschaffen und edel, habe ich vor mir; sie bleiben euch; — ich folge meiner Pflicht und an meiner Statt werden euch alle Jünglinge, die es redlich meinen mit dem Vaterlande, als treue Kinder zugethan sein."

„Meine Bestimmung ist diesem nach gegeben. Ob ich noch 50 Jahre leben würde, ich könnte nicht reger und inniger leben, als in diesen letzten Jahren. Dieß ist unsere Bestimmung, daß wir erkennen den einig wahren Gott, gegen das Böse ankämpfen und dagegen den Vater mit unserm ganzen Leben preisen. In der Welt haben wir Angst, aber in Gott können wir diese, wie Christus, überwinden; o daß uns in vollem Maße sein Friede werde! — Verlassen auf dem einsamen Wege, den ich wandeln soll, habe ich keine andere Aussicht, als auf ihn, den gnädigen Vater; in ihm fasse ich aber auch Muth und Stärke, die letzte Bangigkeit zu überwinden und meine ernste That männlich zu vollführen."

„Seinem Schutze, seiner Tröstung empfehle ich euch, möge er euch zu der Freude erheben, die Unfälle nicht zu trüben vermögen. Gebet den Harm auf gegen die dauernde Freude in ihm und achtet nicht so sehr auf meinen Thränengruß, als vielmehr auf die Liebe, die zwischen uns besteht und nicht untergehen kann. Dann aber stehet in allen Stürmen treu mit dem Vaterlande! Führet eure Kleinen, denen ich so gern ein liebender Freund geworden wäre, baldigst hinaus auf unsere gewaltigen Berge und lasset sie dort auf dem erhabenen Altar in Mitten Deutschlands der Menschheit sich weihen — und gelübden, nie ruhen, vom Schwerte nie ablassen zu wollen, bis wir Brüderstämme in Freiheit

geeinigt, bis alle Deutschen, wie das eine Volk, — so auch in einem Reiche freier Verfassung, groß vor Gott und mächtig gegen die Nachbarn, aufs Innigste verbunden sind!"

„Im freudigen Aufblick zu dir, ewiger Gott, bestehe mein Vaterland! Dein Segen komme reichlich auf die kampfrüstige Schaar im deutschen Volke, die, deine großen Gnadengaben erkennend, die Sache der reinen Menschheit, dein Abbild auf Erden, zu fördern muthig entschlossen ist."

Das letzte Heil, das höchste liegt im Schwerte,
Drück dir den Speer ins treue Herz hinein,
Der deutschen Freiheit eine Gasse!

Jena, Anfangs März 1819.

Euer
in Liebe euch ewig verbundener Sohn und
Bruder und Freund
Carl Ludwig Sand."

Wer kann diesen Brief ohne die tiefste Bewegung lesen, ohne inniges Mitleid mit einem Unglücklichen zu fühlen, der von Irrwahn verlockt mit schwerem Herzen den Weg des Friedens verließ?

Seine letzten Worte vor der Hinrichtung waren: „ich sterbe in der Gnade meines Gottes." Möge Gott ihm und uns allen gnädig sein!

b. Die Folgen von Sands That. Untersuchungen. Bundesbeschlüsse. Aufhebung der Burschenschaft.

Wir haben uns lange mit Sand und seiner That beschäftigt; das wird keiner Entschuldigung bedürfen, wenn wir die unabsehbaren Folgen dieser That auf die deutschen Universitäten betrachten. Es waren die unseligsten Folgen! — Das Wartburgfest hatte großes Aufsehn gemacht, besonders das Bücherverbrennen. Es war diese anmaaßliche Execution gegen Schriften, welche die Meisten nicht kannten, von Feinden der Burschenschaft für Hochverrath erklärt worden. Wir sahen aber, wie durch das besonnene Benehmen der Weimarschen Regierung die Aufregung beschwichtigt und durch eine verständige und gerechte Würdigung des Guten wie des Anstößigen jenes Festes, selbst die österreichische und preußische Regierung zufriedengestellt wurden.

Man hatte keine Ahnung, daß ein einziger Theilnehmer am Feste wie getrieben von einem feindseligen Dämon, den hergestellten Frieden und alle ruhige gesegnete Entwickelung stören und zerstören würde.

Kaum war Sands That bekannt geworden, so traten aller Orten die Gegner der Burschenschaft von Neuem hervor und rühmten sich, daß sie allein das Wartburgfest richtig beurtheilt hätten. Jene That sei aus einer allgemein revolutionären Verschwörung der academischen Jugend hervorgegangen, bald würden ihr andere nachfolgen. Dießmal drangen die Gegner durch. Auch

Wohlwollende meinten: thörichte, überspannte Reden, auch Possen, könne man der Jugend wohl verzeihen, Einsicht und Maaßhalten finde sich schon mit den Jahren; nachdem aber eine solche That geschehen, bekomme die Sache ein so ernstes verbrecherisches Ansehen, daß man Alles aufbieten müsse, um das Uebel mit der Wurzel auszureuten. Niemand glaubte, daß Sand ohne Mitwisser und Mitverschworene ganz isoliert stehe und so gehandelt habe.

Der böse Dämon, welcher ihn zum Mord verführte und ihm das heillose: „der Zweck heiligt die Mittel" ins Herz gab, zeigte nun hohnlachend auf die Folgen der That. Von Allem, was Sand für höchst wünschenswerth hielt, was zu erreichen ihm selbst ein Mord erlaubt ja geheiligt schien — von Allem bewirkte seine That das Gegentheil. — Wie der König von Preußen den ihm vorgelegten Plan, Turnanstalten mit den Schulen zu verbinden, auf der Stelle verwarf, da er Sands That erfuhr, das ward schon erwähnt.

Ebenso veranlaßte der Mord unendliche Untersuchungen. Vor Allem wollte man natürlich ermitteln: ob Andere, ob besonders Glieder der Burschenschaft um Sands Vorhaben gewußt. Hohnhorst, der Vorsitzende in der Untersuchungscommission, erklärt in dieser Beziehung: „daß die Untersuchung gar keine Spur einer eigentlichen Verschwörung gegen Kotzebue's Leben liefre."[1] „So wie die Untersuchungsacten keine rechtliche Spur irgend einer Verschwörung gegen v. Kotzebue's Leben liefern, schreibt Hohnhorst weiter, so fehlt auch die sichere Anzeige eines Mitwissers der That, welcher durch Ermunterung oder Verhehlung activen oder passiven Antheil daran genommen hätte."[2]

Zunächst wandte sich die Untersuchung gegen die Verbindung der Unbedingten oder Schwarzen, als deren Haupt Karl Follenius zu betrachten war. Wir lernten schon dessen Grundsätze und seinen Einfluß auf Sand kennen, und erwähnten, daß er in Gießen Anhänger dieser Grundsätze gefunden, in Jena aber nur drei Studenten seiner Lehre unbedingt sich unterworfen hätten, und einer von diesen Sand gewesen sei. Daß aber auch in Gießen der Einfluß Follen's sich nicht auf eine große Zahl erstreckte, beweist der Brief eines Gießener Studenten vom 12. Mai 1818 an Sand, worin er schreibt: „Wir Jünglinge stehen ja fast allein im Vaterlande, kaum zehn der ältern wollen unbedingt das Wahre."[3]

Näheres über die Verbindung der Schwarzen theilt Jarcke meist aus den Untersuchungsacten mit. Unter Andern die von den Gebrüdern Follenius entworfenen „Grundzüge für eine künftige teutsche Reichsverfassung,"[4] über welche

1) Hohnhorst 2, 5. Die Erzählung von der Fledermaus (Ebend. 4, 5) widerspricht dem nicht.

2) Derselbe 2, 10.

3) Derselbe 1, 200. Wir sahen, daß „unbedingt" ein unbedingtes Anschließen an Karl Follen's moralische und politische Ansichten bezeichnete.

4) Jarcke 88.

Schrift Jarcke so urtheilt: „Dieß Machwerk ist nicht schlechter, als die übrigen papiernen Constitutionen, welche das revolutionäre System zu Dutzenden geboren hat. Diesem, wie dem Verfassungsentwurf der deutschen Republik (von Follenius) liegt das gründliche Ignorieren jedes bestehenden Rechts, dann der Irrwahn: daß es auch nur möglich sei, aus der abstracten Theorie heraus eine lebendige Verfassung zu schaffen, endlich das politische Dogma von der Souveränität des Volkes zum Grunde."[1]

In einem wichtigen Punkte weicht aber diese Verfassung sehr von ähnlichen ab, nämlich in so fern das Christenthum ein Element derselben ist. So heißt es: „Wähler und wählbar ist jeder Teutsche . . . . der des Genusses des heiligen Abendmahls theilhaftig gemacht worden ist."[2] Und der § 10 lautet:

„Weil die Glaubenslehre Christi rein von Dogmen, welche die Bewegung des menschlichen Geistes binden, eine Glaubenslehre der Freiheit, Wahrheit und Liebe, sonach mit dem ganzen Wesen des Menschen zusammenstimmt; so ist sie zur Glaubenslehre des Reichs aufgenommen. Ihre Quelle, aus der jeder Bürger unmittelbar schöpft, ist das neue Testament, die einzelnen Glaubenssecten lösen sich in eine christlich-deutsche Kirche auf; andere Glaubenslehren, welche den Zwecken der Menschheit zuwider sind, wie die jüdische, welche nur eine Glaubensart sind, werden in dem Reiche nicht geduldet.[3] An dem öffentlichen Gottesdienst nimmt jeder Antheil, der Bedürfnis fühlt. Glaubenszwang ist überall nicht; die Hausandacht ist ungestört."

Nach § 11 sind die Geistlichen Beamte für die Kirche, sie sollen Muster und Lehrer des reinen Christenthums sein. —

Man wollte Eine deutsche Republik und Eine deutsche christliche Kirche; wie es einerseits auf ein Zusammenschmelzen aller kleinen Staaten Deutschlands abgesehen war, so auch auf ein Zusammenschmelzen der Confessionen — welche sie Secten nennen — in eine Kirche. So schrieb auch Sand: „Wir Teutsche — ein Reich und eine Kirche;"[4] wie denn überhaupt dessen politische Ansichten mit den Folleniusschen ganz übereinstimmen.

Um die Verbindung der Schwarzen weiter zu charakterisieren führt Jarcke Gedichte aus den, 1819 von den Gebrüdern Follenius herausgegebenen „Freien Stimmen frischer Jugend" an.[5]

Zur Vervollständigung der Charakteristik müssen wir aber eine zweite Liedersammlung erwähnen, welche Adolph Follenius herausgab unter dem Titel:

1) Jarcke 111.

2) Ebend. 90.

3) Ebend. 92. Wie anders Rousseau, der Juden, Türken und Christen zusammen bringt, aus ihren Religionen eine Universalreligion abstrahiert und hinzufügt: „Wenn jemand gegen diese (Universalreligion) lehrt, so werde er aus der Gesellschaft verbannt, als ein Feind ihrer Grundgesetze." (Pädag. 2, 216 u. 17).

4) Hohnhorst 1, 190 in Sands Schrift „Todesstoß".

5) Eine zweite Ausgabe ist von 1820.

„Alte christliche Lieder und Kirchengesänge teutsch und lateinisch nebst einem Anhange. Durch A. L. Follenius."

Diese Gesänge erschienen 1819 zugleich mit den „freien Stimmen"; folgendes Vorwort geht ihnen voraus:

„Diese Lieder und Gesänge stammen großentheils aus jener gewaltigen Zeit, da Glaube Berge versetzte, das heißt: da durch freie Willensstärke des Glaubens Wunder geglaubt werden und darum geschehen konnten, welche die Ohnmacht unserer Zeit bespöttelt; da die Kraft des reingöttlichen Menschengeistes als Durchdringer und Beweger des Stoffs sich offenbarte.

Verfasser hat die Ueberzeugung, daß diese Lieder und Gesänge zu den alleredelsten Früchten gehören, die je in dem Gebiete der Dichtung aller Zeiten und Völker gereift sind — voraussetzend: daß die Eiche nicht schöner ist, als die Lilie.

Traurig ist es, daß, trotz den mahnenden Stimmen Herders, Schlegels und Anderer, diese christlichen Dichtungen in der protestantisch-teutschen Christengemeine fast ungekannt, in der katholisch-teutschen nicht nach Würden erkannt und nie aus den lateinischen Gesangbüchern in das teutsche Leben eingetreten sind. Leider fehlte uns, einzelne wenige Lieder ausgenommen, eine nur erträgliche teutsche Uebersetzung; während der gute Horaz und der gar große Poet Virgil, die man als gelehrt machende Heiden dem jungen Christen nicht früh genug einflößen zu können fürchtet, — mit unzähligen teutschen, bald Streck- bald Sechs-Füßen angethan, auf allen Schultischen des lieben, gelehrten Vaterlandes herumkriechen. Es scheinen unsere alten Volksgesänge und christlichen Lieder mit unseren alten Domen und Rathhäusern, sowohl dem Geist der Bauart als dem Schicksale beider zufolge, sehr nahe verwandt. Ersteres nämlich, weil auch diese Dichtungen, wie die Dome über der allerreichsten und kunstvollsten Ausarbeitung bis ins Kleinste, nie die Erhabenheit des gottgeweihten Ganzen verlieren; letzteres: weil französische, italienische oder griechische Afterbauart und Afterpoesie unsere christlichen Dome und teutsche und christliche Dichtungen so sehr umlagert und vermummt haben, daß nur nach heftigem Spüren und Scheuern eine Ansicht zu gewinnen ist."

A. Follenius hat die herrlichsten lateinischen Kirchenlieder ausgewählt und meist mit feinem Sinn und Geschick übersetzt.[1]

Wie in dem prosaischen übernüchternen Schematismus der Folleniusschen Reichsverfassung Kirche und weltliche Republik, so stehn entsprechend Kirchenlied und politisches, weltliches Lied einander gegenüber in ihren Gedichtsammlungen Oft findet sich auch eine Mischung beider Elemente; das politische steigert sich aber bis zum entsetzlich Revolutionären.

1) Unter den Liedern finden sich: Quem pastores laudavere; Stabat mater dolorosa; Dies irae u. a.

Rein kirchlich sind nun jene von A. Follenius übersetzten lateinischen Kirchenlieder; in so fern sie meist spezifisch katholisch sind, stehn sie freilich mit der Einen Reichskirche seiner Reichsverfassung in Widerspruch.

Als Beispiel eines politisch religiösen Liedes stehe hier ein Gedicht Luris, welches von A. Follenius im Anhange zu seinen Kirchengesängen mitgetheilt ist. Es führt die seltsame Ueberschrift: „Scharnhorsts letztes Gebet", und lautet:

Du rufst, o Gott!
Dein ewig Flammenbild steht uns erneuet
Im stolzen Herzen, das Dein Aug' nicht scheuet.
O Gnadenmeer!
Als Damm und Wehr
Erschufst uns Du, als einen festen Thurm
Drein es in Nöthen läuten soll zu Sturm.

In Noth und Tod
In Lust und trübem Harm steht ewig offen
Dein Freiheitsdom; und wie wir gläubig hoffen,
Daß Deiner Macht
Noch niederkracht
Des Herrenthumes Burg: so laß geschehen,
Daß wir entrollt der Freiheit Fahnen sehen!

O Jesu Christ!
Dein klares Wort ist: gleiche Freiheit Allen!
Von Gottes Lieb' und Einheit ist gefallen
Wer dieses Wort,
Den Gnadenhort,
Den er erkannt, nicht fest im Herzen hält:
Nicht ihm sein Leben lebt und für ihn fällt.

Mein Herz! wie bist
Demüthiglich vor Gott du hingesunken:
Seit Dir zum Brand erwuchs der Freiheitsfunken!
Das ist die Kraft,
Die Liebe schafft,
Das ist des Heilands ewig klare Lehr'
Und ist erfunden als die beste Wehr.

O Gotteslicht!
Wie auch Dich Herrn und Knechte wild umschnauben
Mit Neid und Haß: mein Wollen steht, mein Glauben
In Muth und Stolz
Am Kreuzesholz,
Wo Du besiegelt Deiner Worte Kraft,
Die neu Dein Volk zu reiner Freiheit schafft.

Und Du mein Volk!
Dir ruf ichs zu in freudgem Todesbeben:
Dein Heiland kommt! wach auf zu neuem Leben!
Der Spott zergeht!
Herrndunst verweht!
Die Fahne steigt, das Siegkreuz hoch empor!
Hinan! geöffnet ist der Freiheit Thor!

Dasselbe Lied ist auch in die „Freien Stimmen" aufgenommen, aber merkwürdig verändert. Zuerst, so lautet hier die Ueberschrift: „Kosciusko's Gebet"; sie mußte verändert werden, weil Buri nach dem fünften Verse folgenden einschaltete, der freilich so wenig als die übrigen dem sterbenden Scharnhorst in den Mund gelegt werden konnte:

Ich wanke nicht! ich will, sei's auch in grimmen blut'gen Waffen,
Der Menschheit Sitz, der Gleichheit Freistatt schaffen!
Dafür mein Gott, sei's auch im Tod,
Gib mir die Kraft und gib den frohen Sieg,
Für Deine feste Schaar in Deinem Krieg.[1]

Wenn schon in diesem Gedicht Stolz und Demuth,[2] Liebe und Haß, Christenthum und Revolution, wenn die gegen einander streitendsten Elemente in Sturm mächtig durcheinander brausen,[3] so tritt, besonders in mehreren von Karl Follen's Gedichten, der Dämon der Revolution ganz ungezügelt vom Christenthum in seiner entsetzlichen Gestalt heraus. Ein unbändiger, gränzenloser Fürstenhaß begeistert und predigt[4] Empörung und Mord. Kein Wunder, daß man solche Gedichte nach Sands That nicht mehr gleichgiltig duldete, sondern die dämonische Gewalt fürchtete, welche sich in ihnen regte und zu ähnlichen gewaltsamen Thaten anfeuerte.

Jarcke theilt viele Ergebnisse der Untersuchungen mit, besonders schriftliche und mündliche Aeußerungen von Studierenden aus Gießen, Heidelberg, Freiburg und Jena. Im Wesentlichen stimmen sie mit den Ansichten Sands überein. Ob der Zweck die Mittel heilige, darüber war man nicht einig, in Gießen war die Majorität dafür.[5] Ebenso fand man, daß die Ermordung Kotzebue's von vielen gebilligt, ja gepriesen wurde.

Es ist hier nicht der Ort, näher auf jene Untersuchungen einzugehen, auf die Strafen, welche einzelne Jünglinge erlitten 2c. Dagegen sind für die Universitäten von unabsehbarer Wichtigkeit jene vier Beschlüsse des Bundestages vom 20. September 1819, welche in Preußen am achtzehnten Oktober, am sechsten Jahrestage der Schlacht bei Leipzig publiziert wurden. Sie lauten:

„§. 1. Es soll bei jeder Universität ein, mit zweckmäßigen Instruktionen und ausgedehnten Befugnissen versehener, am Orte der Universität residierender,

1) Auch eine Aenderung im dritten Verse dürfte charakteristisch sein. Wenn es nach der ersten Lesart heißt: „Dein klares Wort ist: gleiche Freiheit Allen," so lautet es nach der zweiten „ist: Freiheit, Gleichheit Allen," das Schiboleth der Revolution tritt klarer heraus.

2) Man vergleiche die drei ersten Zeilen des ersten mit den drei ersten des vierten Verses.

3) Von Binzer ist die ausgezeichnete Weise dieses gewaltigen Buri'schen Liedes.

4) So das schon erwähnte durch Sand verbreitete Gedicht: „Menschenmenge, große Menschenwüste", und das sogenannte Bundeslied der verschworenen Niederländer in den „freien Stimmen". Andere theilt Jarcke mit.

5) Jarcke 138.

außerordentlicher landesherrlicher Bevollmächtigter, entweder in der Person des bisherigen Kurators, oder eines andern, von der Regierung dazu tüchtig befundenen Mannes angestellt werden. Das Amt dieses Bevollmächtigten soll sein, über die strengste Vollziehung der bestehenden Gesetze und Disciplinarvorschriften zu wachen, den Geist, in welchem die academischen Lehrer bei ihren öffentlichen und Privatvorträgen verfahren, sorgfältig zu beobachten, und demselben, jedoch ohne unmittelbare Einmischung in das Wissenschaftliche und die Lehrmethoden, eine heilsame, auf die künftige Bestimmung der studierenden Jugend berechnete Richtung zu geben; endlich allem, was zur Beförderung der Sittlichkeit, der guten Ordnung und des äußern Anstandes unter den Studierenden dienen kann, seine unausgesetzte Aufmerksamkeit zu widmen. Das Verhältnis dieser außerordentlichen Bevollmächtigten zu den academischen Senaten soll, so wie Alles, was auf die nähere Bestimmung ihres Wirkungskreises und ihrer Geschäftsführung Bezug hat, in den ihnen von ihrer obersten Staatsbehörde zu ertheilenden Instruktionen, mit Rücksicht auf die Umstände, durch welche die Ernennung dieser Bevollmächtigten veranlaßt worden ist, so genau als möglichst festgesetzt werden.

§. 2. Die Bundesregierungen verpflichten sich gegeneinander, Universitäts- und andere öffentliche Lehrer, die durch erweisliche Abweichung von ihrer Pflicht, oder Ueberschreitung der Gränzen ihres Berufes, durch Misbrauch ihres rechtmäßigen Einflusses auf die Gemüther der Jugend, durch Verbreitung verderblicher, der öffentlichen Ordnung und Ruhe feindseliger, oder die Grundlagen der bestehenden Staatseinrichtungen untergrabender Lehren, ihre Unfähigkeit zur Verwaltung des ihnen anvertrauten wichtigen Amtes unverkennbar an den Tag gelegt haben, von den Universitäten und sonstigen Lehranstalten zu entfernen, ohne daß ihnen hierbei, so lange der gegenwärtige Beschluß in Wirksamkeit bleibt, und bis über diesen Punkt definitive Anordnungen ausgesprochen sein werden, irgend ein Hindernis im Weg stehen könne. Jedoch soll eine Maaßregel dieser Art nie anders als auf den vollständigen motivierten Antrag des der Universität vorgesetzten Regierungsbevollmächtigten, oder von demselben vorher eingeforderten Bericht beschlossen werden. Ein auf solche Weise ausgeschlossener Lehrer darf in keinem andern Bundesstaate bei irgend einem öffentlichen Lehrinstitute wieder angestellt werden.

§. 3. Die seit langer Zeit bestehenden Gesetze gegen geheime oder nicht autorisierte Verbindungen auf den Universitäten sollen in ihrer ganzen Kraft und Strenge aufrecht erhalten, und insbesondere auf den seit einigen Jahren gestifteten, unter dem Namen der allgemeinen Burschenschaft bekannten Verein und um so bestimmter ausgedehnt werden, als diesem Verein die schlechterdings unzulässige Voraussetzung einer fortdauernden Gemeinschaft und Korrespondenz zwischen den verschiedenen Universitäten zu Grunde liegt. Den Regierungsbevollmächtigten soll in Ansehung dieses Punktes eine vorzügliche Wachsamkeit zur Pflicht gemacht werden. Die Regierungen vereinigen sich darüber,

daß Individuen, die nach Bekanntmachung des gegenwärtigen Beschlusses erweislich in geheimen, oder nicht autorisierten Verbindungen geblieben, oder in solche getreten sind, bei keinem öffentlichen Amte zugelassen werden sollen.

§. 4. Kein Studierender, der durch einen von den Regierungs-Bevollmächtigten bestätigten, oder auf dessen Antrag erfolgten Beschluß eines academischen Senats von einer Universität verwiesen worden ist, oder der, um einem solchen Beschlusse zu entgehen, sich von der Universität entfernt hat, soll auf einer andern Universität zugelassen, auch überhaupt kein Studierender, ohne ein befriedigendes Zeugnis seines Wohlverhaltens auf der von ihm verlassenen Universität, von irgend einer andern Universität aufgenommen werden.[1]

So geschehen und gegeben Berlin den 18. October 1819."

Der dritte §. spricht aufs strengste die Aufhebung der allgemeinen Burschenschaft aus.

Wir haben es bis jetzt nur mit den Untersuchungen gegen Sand und gegen die Verbindung der Schwarzen oder Unbedingten zu thun gehabt, deren Mitglied Sand war, und deren Ansichten er nicht nur theilte, sondern in Ausführung ihrer Theorie vorangehen und allen durch sein Beispiel vorleuchten wollte.

Aber man begnügte sich nicht an Bestrafung dieser schuldig Erfundenen.Böswillige schürten, unaufhörlich auf die entsetzliche Ermordung Kotzebue's hinweisend, und ängsteten friedliebende Menschen. Durch das Gespenst einer weitumfassenden revolutionären Verschwörung verstanden sie es die ungerechtesten Maaßregeln bei gerechten Fürsten durchzusetzen, zu rechtfertigen und die redlichsten Männer zu verdächtigen. Wie verfuhr man z. B. nicht gegen den treuesten Vaterlandsfreund, der unendliche Verdienste um Deutschland hatte, gegen Arndt![2]

Es war nun die Frage: ob die Burschenschaft, wenn auch nicht Gehilfin, nicht Mitwisserin von Sands That, doch in denselben religiösen, sittlichen und politischen Schwärmereien und Grundsätzen befangen sei, aus welchen die That hervorgieng?

Daß kein Glied der Burschenschaft um Sands That wußte, noch weniger auf irgend eine Weise behilflich bei derselben war, das ward nämlich schon als Resultat der Kriminaluntersuchung mitgetheilt.

An das Mitgetheilte schließt sich folgende Bemerkung des Untersuchungsrichters an. Er schreibt: [3]„Wenn der Jenaer academische Senat versichert: daß diese (Jenaer) Burschenschaft nicht den mindesten Zusammenhang mit Sands That habe, so liefern die Mannheimer Untersuchungsacten keinen Grund, um dieses zu bezweifeln, und man wird auch keine Ursache haben, aus

1) Koch 1, 15.
2) Vgl. Arndt's „Nothgedrungener Bericht aus seinem Leben. 1847." 2 Theile.
3) Hohnhorst 2, 49.

diesen zu behaupten, daß Sands Verhältnisse zur Jenaer teutschen Burschenschaft auf sein Verbrechen auf entferntere Weise hingewirkt habe."

Wie verhielt sich aber die Burschenschaft zu der Verbindung der Unbedingten?

Nach dem §. 8. der Jenaischen Statuten „kann die Burschenschaft nur bestehen in einem dem Burschen angemessenen freien und öffentlichen Zusammenleben;" jene Verbindung aber mußte ihre Ansichten und Absichten verbergen und bekam dadurch schon einen Charakter, welcher mit dem der Burschenschaft im wesentlichen Gegensatz stand. „Die Burschenschaft verwarf den Charakter einer geschlossenen Verbindung," schreibt einer, der sie genau kannte.[1] Wir sahen daß Karl Follenius, das Haupt der Unbedingten, in Jena nur 3 Anhänger hatte, unter den vielen andern Gliedern der Burschenschaft aber gar keinen Anhang fand. „Die Burschenschaft in Jena, heißt es, gewahrte von allen jenen Reibungen, welche den Kreis von Freunden um Karl Follenius mannichfach erregten, nicht das Geringste."[2]

Hiermit stimmen Jarckes Mittheilungen aus Briefen und Aussagen „Unbedingter" ganz überein.

A., Student aus Heidelberg, erklärte:[3] „Die Burschenschaft hatte bloß im Allgemeinen eine Einheit für Deutschland festgestellt, allein etwas weiteres war auch von einer Gesellschaft, die wenigstens zwanzigmal größer als der Verein war, nicht zu fordern, indem dabei nichts gescheutes herausgekommen sein würde. Dieserhalb vereinigten sich diejenigen der Burschenschaft, die sich unter einander zutrauten, den oft gedachten Vorwurf (republikanische Form) mit Ernst und Festigkeit zu betreiben, zu der engern Verbindung d. h. zu dem Verein."

L., Mitglied des Jenaischen engern Vereins, schreibt unterm 24. Juli 1818 an A——s:

„Die Studenten in Masse ekeln mir an, das ist eine elende erbärmliche Brut; Gott bewahre die Welt und unser Vaterland vor dem Heil, das ihm durch die werden kann! Kein Geschäft für die Burschenschaft thue ich mit Lust und Freude, nur aus Pflicht. Den Gedanken, unser Heil sollte ausgehen von den Universitäten, habe ich längst aufgegeben, 19 Schurken sind wenigstens gegen einen braven Kerl. Das klingt hart! aber leider! wahr! Gott bewahre uns vor dem Heil, das uns durch solche Kerle werden kann!"

G——, gleichfalls Mitglied des engern Vereins zu Jena, schreibt um eben dieselbe Zeit an A——: „Bloß durch die Burschenschaft das zu erstreben, was unsere Seele will, geht nicht. Ich sehe wohl; mit der Burschenschaft allein kommen wir nicht so bald auf den Punkt, wohin wir wollen.

Daß der Verein gern die Burschenschaft zu seinen Grundsätzen und thörich-

1) Teutsche Jugend 32.
2) Ebend. 83.
3) Jarcke 196.

ten Plänen verführt und dressiert hätte, ist klar, wie wenig dieß aber in Jena gelang, sahen wir schon. Es wird durch den mitgetheilten Brief von L. bestätigt, der, ein Mitglied des engern Vereins in Jena, tief ergrimmt ist über die Burschenschaft, welche der Dressur der Unbedingten widersteht. Dasselbe schreibt G., drückt er sich gleich milder aus.

Aus allen Untersuchungen gieng also die Burschenschaft im Jahre 1819 als unschuldig hervor. Aber in der Besorgnis, sie könnte späterhin auf Irrwege gerathen, begnügte man sich nicht an Bestrafung der Schuldigen, sondern hob sie streng auf. Wir werden sehen, daß gerade diese Aufhebung die spätere wahre Verschuldung der Burschenschaft herbeiführte.

Als der Jenaischen Burschenschaft das Verdammungsurtheil publiziert war, da schrieb sie an ihren zeitherigen Beschützer, den Großherzog von Weimar folgendes:

„Durchlauchtigster Großherzog!
Gnädigster Herr und Fürst!

Das Vertrauen, welches wir zu Ew. Königl. Hoheit gewonnen haben, veranlaßt uns zu glauben, daß wir es ungehindert wagen dürfen, auch jetzt noch unsere Gesinnung gegen Ew. Königl. Hoheit auszusprechen, wo wir zergliedert und losgerissen sind von den schönen Hoffnungen, welche wir in der Einheit und Eintracht eines geduldeten und sittlichen Zusammenlebens in unsern jungen Herzen genährt hatten.

Es ist der Wille Ew. Königl. Hoheit gewesen, die Burschenschaft aufzulösen. Er ist ausgeführt. Wir selbst erklären hiemit feierlich und öffentlich, daß wir dem Befehle strengen Gehorsam geleistet haben, wir selbst haben die Form zerstört, wie es uns anbefohlen war; wir haben niedergerissen, was wir nach bester Einsicht, nach reiflicher Prüfung mit arglosem unschuldigem Glauben und mit dem frohen Bewußtsein etwas Gutes zu thun, aufgebaut hatten. Die Folgen hatten unserer Erwartung entsprochen, ein sittliches freies Leben hatte sich gestaltet. Zuversichtliche Oeffentlichkeit war an die Stelle schleichender Heimlichkeit getreten; wir konnten ohne Scheu und mit gutem Gewissen den Augen der Welt darbieten, was wir aus unserm innersten Herzen hervorgesucht und in die Wirklichkeit versetzt hatten. Der Geist der Liebe und der Gerechtigkeit hat uns geleitet, und die bessere öffentliche Stimme hat bis auf die neuesten Zeiten unsere Bestrebungen geheiligt.

Tief in das Leben des Einzelnen hat der Geist eingegriffen, der uns vereinigt hatte. Es ist von den Einzelnen begriffen, wie der deutsche Jüngling zum andern stehen müsse. Das Recht des Stärkern war in seiner veralterten Form vernichtet. Sittlichkeit war die erste und letzte Triebfeder unsers vereinigten Handelns. Unser Leben sollte eine Vorschule des künftigen Bürgers sein. Ew. Königl. Hoheit ist dieses nicht entgegangen und die zwiefache Auslieferung unserer Papiere hat nach unserm besten Wissen kein anderes Resultat liefern können.

Jetzt ist diese Schule geschlossen. Jeder geht hinweg mit dem, was er in ihr gelernt hat: er wird es behalten und es wird in ihm fortleben. Was als wahr begriffen ist vom Ganzen, wird auch wahr bleiben im Einzelnen. Der Geist der Burschenschaft, der Geist sittlicher Freiheit und Gleichheit in unserm Burschenleben, der Geist der Gerechtigkeit und der Liebe zum gegenseitigen Vaterland, das Höchste, dessen Menschen sich bewußt werden mögen, dieser Geist wird dem Einzelnen inwohnen und nach dem Maß seiner Kräfte ihn fortwährend zum Guten leiten.

Das aber schmerzt uns tief: einmal, daß uns die Wirksamkeit genommen ist auf die, die nach uns kommen werden; das andere Mal, daß unser Streben verkannt und öffentlich verkannt ist. Wahrlich — schmerzlicher konnte man uns nicht verwunden. Nur das gute Bewußtsein in unserer Brust kann uns lehren, daß unsere innere Ehre niemand vernichten kann, und uns die Mittel zeigen, wie wir dieses Unrecht verschmerzen.

So bloß gestellt jedem Urtheil, überlassen wir es der Zeit, uns zu rechtfertigen und geben gern dem Trost in uns Raum, daß es wenigstens eine Zeit gegeben hat, wo unsere Bestrebungen selbst von unserm edlen Fürsten und Herrn nicht miskannt worden sind. Nichts wird die Liebe zu ihm ändern und eine bessere Zeit gestattet uns vielleicht dereinst, sie ihm dankbar an den Tag zu legen.

Mit heißen Wünschen für unser Vaterland und für das Wohl Ew. Königlichen Hoheit unterzeichnen wir uns in unwandelbarer Liebe als Ew. Königl. Hoheit getreueste Diener

Die Mitglieder der ehemaligen Burschenschaft."

Hundert und sechszig unterschrieben die Schrift.

Und Binzer, einer der hundert und sechszig, dichtete das später viel gesungene Lied:

Wir hatten gebauet
Ein stattliches Haus
Und drin auf Gott vertrauet
Trotz Wetter, Sturm und Graus.

Wir lebten so traulich,
So einig, so frei;
Den Schlechten ward es graulich,
Wir hielten gar zu treu.

Das Haus mag zerfallen,
Was hats denn für Noth:
Der Geist lebt in uns allen
Und unsre Burg ist Gott.

Aus dem Schreiben wie aus dem Liede spricht ein gutes Gewissen.

Der ausgesprochenen Aufhebung der Burschenschaft schlossen sich nun die

strengsten Maßregeln an, um jeder Erneuung derselben zu wehren. Diese Maßregeln erinnern an jene, welche man im 17. Jahrhundert zur Ausreutung des greulichen Pennalismus nahm. Und doch kann es nichts Entgegengesetzteres geben als Pennalismus und Burschenschaft. Hatte diese doch vorzüglich den Kampf gegen Verbindungen zu führen, welche den frühern Nationen entsprachen, in denen der Pennalismus seinen Heerd hatte.

Wir haben Klüpfels Schilderung der Landsmannschaften mitgetheilt, auch gesehen, wie zur Zeit der Freiheitskriege eine tiefgehende sittliche Verwandlung und Veredlung eines großen Theils der akademischen Jugend eintrat. Dieselben, welche als Freiwillige zu den Fahnen traten und in den ewig denkwürdigen Schlachten fochten, dieselben kämpften nun zum zweiten male als Freiwillige gegen die tiefe Demoralisation der Universitäten. Als Freiwillige, — denn nicht aus Befehlen der Behörden, nicht aus einer neuen Gesetzgebung giengen diese sittlichen Bewegungen hervor, sondern aus den Herzen der Jünglinge, welche Gott in jener mächtigen Zeit zu sich gezogen und erneut hatte. Was früher weder Gebote noch Verbote bewirken konnten, das geschah.

Nur einige Thatsachen will ich aufführen.

„Fast alle Burschenschaften verbannten sehr frühzeitig das Hazardspiel aus ihrer Nähe.“ [1]

„Vor allem ward das Duell vielfach getadelt, ja oft ganz verworfen und bald selbst ohne Nachtheil derer, die sich zu dieser Ansicht bekannten. Durch die Ehrengerichte erreichte man allmählich ihre Verminderung in einem Grade, der alle Erwartungen überstieg. Im Sommer 1815 fanden einst in Jena fünfunddreißig Duelle an Einem Tage, hundert und siebenundvierzig in Einer Woche unter 350 Studenten statt. Im Sommer 1819 gestattete das Ehrengericht die Ausfechtung von eilf Zweikämpfen unter 750 Studenten; ungefähr vierzig wurden vor dasselbe gebracht. Kein Zweikampf aber konnte vor sich gehen ohne Spruch des Ehrengerichts. Kein Zeuge, kein Sekundant, kein Arzt durfte einem Duell ohne diese Bedingung beiwohnen, und es ist mit Bestimmtheit auszusprechen, daß kein Duell ohne vorgängige Erwägung des Ehrengerichtes vorgegangen sei, weil die Strafe des Ausschlusses aus der Gemeinschaft auf Umgehung des Gerichts stand. In ähnlichen Verhältnissen stand die Zahl der Zweikämpfe in andern Burschenschaften gegen frühere Zeiten.“ [2]

So viel ich weiß, hatte sich in Berlin eine Gesellschaft gebildet, welche das Duell ganz verwarf und hierbei von der Burschenschaft beschützt wurde.

„Unter den Tugenden der Väter stellte man die der Keuschheit sehr hoch. Es galt nicht mehr für Witz, die Unschuld und Dummheit zum Spiele der

1) Teutsche Jugend 34. In Halle ward mir dasselbe hinsichtlich der dortigen ehemaligen Glieder der Burschenschaft versichert.

2) Ebend. 29, 30.

Wollust zu machen, und nicht minder gereichte es zur Schande, privilegierte Häuser zu besuchen."[1]

„Im Bewußtsein dieses Strebens nach einem inneren sittlichen Gehalte konnte die Burschenschaft weder nach Heimlichkeit trachten, noch konnte ihr die Anerkennung der Behörden gleichgiltig sein. Es bildete sich daher in ihr ein offener, gerader und derber Sinn aus. Sie war aller Orten bemüht, die Billigung der Behörden sowohl durch ihr Benehmen als Gesellschaft, als durch direkte Gesuche um Anerkennung zu erlangen. Sie ahnete nicht, daß sie dem Staate gefährlich scheinen könne, und erst als man ihr diesen Charakter aufprägte, beschlich mit der Heimlichkeit ihres Bestehens ein unangenehmer Dünkel das Ganze, der jugendlich vermessen einen Kampf mit den Machthabern und mit dem Gesetz selbst nicht scheute. Aber sie ahnete auch kaum, daß mit jener Heimlichkeit und diesem Dünkel die erste Bedingung ihres Werthes, die sittliche Unbefangenheit, verloren gegangen sei."[2]

Wie hier die ersten schuldlosen Jahre der Burschenschaft wahr geschildert sind, eben so wahr ist der Grund und die Entwicklung ihres Verfalls angedeutet. Die folgende Erzählung wird dies zeigen.

F. Halle.

1819 bis 1823.

Es war im Jahre 1819, daß ich von Breslau nach Halle versetzt wurde. Schwere Kämpfe lagen hinter mir, ich gieng schwereren entgegen.[3]

Was zunächst mein Lehramt betrifft, so war ich zum zweiten male an eine akademische Mineraliensammlung gewiesen, welche nicht entfernt zum gründlichen Lehren ausreichte; fast vier Jahre bat ich vergebens um Abhilfe. Die Benutzung einer leidlichen Privatsammlung, welche mir sehr freundlich von ihrem Besitzer für meine Vorlesungen gewährt wurde, mußte mir genügen. Außerdem beschäftigte mich das praktische Lehren der Geognosie, indem ich wöchentlich zwei Nachmittage zu geognostischen Excursionen benutzte, an welchen vorzüglich Preußische Bergeleven Theil nahmen. Im Jahre 1822 las ich hier zuerst über Pädagogik. —

Ich wohnte mit meiner Familie in dem, eine halbe Stunde von Halle gelegenen Giebichenstein, im ehemals Reichardtschen Garten, in welchem ich, als ich in Halle studierte, so schöne Tage erlebte. Ein junger Theolog, den ich von Breslau her kannte, war der erste Student, der sich an mich anschloß, bald aber folgten ihm andere.

1) Teutsche Jugend 35. Dasselbe galt von Halle nach dem Zeugniß zuverlässiger Studenten.
2) Ebend. 36.
3) Man vgl. Gesch. d. Pädag. Th. 3, 422—426.

Die Aufhebung der Burschenschaft war, wie auf andern deutschen Universitäten, auch in Halle vollzogen. Es trat nun ein wunderlicher Zustand ein. Dieselben Studenten, welche bis dahin als Burschenschaft zusammengehalten hatten, blieben in Halle. Sie sollten fortan nicht mehr zusammenhalten. Verfuhren sie nun auch aufs Redlichste und Offenste, so half dies ihnen nichts, sie blieben den Behörden verdächtig und wurden von ihnen aufs Aengstlichste überwacht. Da sie bis zur Publication der Septemberbeschlüsse — bis zum 18. Oktober 1819 — nicht bloß als Glieder der Burschenschaft mit einander verbunden, sondern persönlich die herzlichsten Freunde gewesen, so war es doch eine seltsame Forderung, daß sie vom Tage jener Publication an einander gleichgiltig werden und allem Zusammenleben entsagen sollten.

Die Preußische Regierung hatte, gemäß den Septemberbeschlüssen, jeder ihrer Universitäten einen Regierungsbevollmächtigten gesetzt. Die Bestimmung desselben war nicht bloß Ueberwachung der Studenten, sondern, wie es §. 1. jener Beschlüsse verlangt, auch der Universitätslehrer. Den academischen Senaten wurde dadurch alles Ansehen und aller Einfluß genommen; an die Stelle der väterlichen academischen Disciplin trat ein durchaus polizeiliches Verfahren, das um so härter war, als man von allen bisherigen Mitgliedern der Burschenschaft nur Böses präsumierte. Dagegen ließ man selbst die unsittlichsten Studenten gewähren und beschützte sie, weil man in ihnen Gegner der Burschenschaft sah, Leute, denen die Ideale dieser Verbindung ein Spott waren. —

Auf gleiche Weise unterschied man die Professoren, je nachdem man in ihnen Vertreter oder Gegner der eingetretenen Reaction erblickte. —

In Berlin ward der Geheime Oberregierungsrath Schultz Regierungscommissär bei der Universität, ein harter sich selbst überschätzender, höchst ractionärer Mann. [1] „Gegen den Senat und die Professoren erbittert, von denen er Schleiermacher und Savigny für die Hauptfreunde der Burschenschaft hielt, forderte er im Januar 1820 den Senat auf, sich wegen seines bisherigen Verhaltens gegen die Burschenschaft zu rechtfertigen.“[2] Am 21. März 1820 schreibt Schleiermacher an Arndt: „Indem Schultz die Burschenschaft Kamptzen zu Liebe verfolgt, begünstigt er die Landsmannschaften, die eigentlich das Verderben der Universität sind, auf das Leidenschaftlichste.“ Am 8. August 1822 erklärte Schultz sogar: „er sei nun überzeugt, daß er in den Verhandlungen mit dem Ministerium nicht mehr auf Treu und Glauben zu rechnen habe, daß diese Behörde es selbst sei, welcher man die Schuld der Mitglieder der geheimen Verbindungen beizumessen habe.“[3] —

Wie vergeblich aber alle seine gewaltsamen Maßregeln waren, sah dieser Mann schon früher. In einem Briefe vom 29. Oktober 1821 schreibt er:

1) Briefwechsel zwischen Göthe und Staatsrath Schultz. 76.
2) Ebend. 77.
3) Ebend. 89.

„Es ist auffallend, in welchem Grade die Unordnungen bei der Universität, auf deren Abstellung ich nun seit zwei Jahren den größten Eifer verwendet habe, von Tag zu Tag zunehmen, und leider sehe ich, in der Lage, in welcher mein Dienst sich seit einiger Zeit befindet, den Augenblick näher kommen, wo ich mit Schimpf und Schande meinen Posten verlassen muß, wenn nicht noch früher Kummer und vergebliche Anstrengungen meine Gesundheit gänzlich zerstören und mich aus der Welt schaffen sollten." [1] —

Wie viel Unfrieden und Unheil ein harter, rücksichtsloser und vorsichtsloser, stolzer Regierungscommissarius durch Misbrauch seiner Befugnisse anrichten konnte, zeigt uns das Beispiel von Schultz. Diesem Mann diametral entgegengesetzt war der zum Universitätscommissär der Universität Halle ernannte Viceberghauptmann von Witzleben. Er war ein milder, durchaus wohlwollender und alles Gute fördernder Mann. [2] Aber das Amt, welches man ihm aufgelastet hatte, das war nichts weniger als mild. Er mußte ausführen, was andere anordneten. Was er in Halle selbst erlebte und durch dasige Untersuchungen erfuhr, das durfte nicht seine Ansicht und seine Handlungsweise bestimmen. Es hieß: nur im Mittelpunkt der Untersuchungen, in der in Mainz vom Bundestage eingesetzten Centraluntersuchungscommission überblicke man die ganze Verschwörung, nur da könne man das richtig würdigen, was auf jeder einzelnen Universität geschähe.

Wir sahen schon, daß die Burschenschaft mit abbüßen mußte, was Sand durch That und Wort, die Verbindung der Unbedingten aber durch revolutionäre Prosa und Poesie verbrochen hatte.

Man war nun nichts weniger als bemüht, eben so sorgfältig die Unschuldigen auszumitteln wie die Schuldigen, erklärte vielmehr alle — die ganze Burschenschaft — für verdächtig und hob sie streng auf, als habe man sich gerichtlich von ihrer Schuld überzeugt. Nicht zu verwundern war es daher, daß ein sonst so rechtlicher und milder Mann wie Witzleben doch dahin kam, daß er überall böse Heimlichkeiten und Intriguen erblickte, ja zuletzt gerade die redlichsten Studenten für die feinsten hielt, denen durchaus nicht zu trauen sei.

Es kam mir in Halle das vollste Vertrauen der Studierenden entgegen welche früher zur Burschenschaft gehörten. Sie klagten mir, daß sie, trotzdem,

1) Briefwechsel zwischen Göthe und Staatsrath Schultz 86. Es war drauf und dran, daß Schultz das Ministerium Altenstein sprengte und an die Spitze der Geistlichen- und Untrrichts-Angelegenheiten kam; die Cabinetsordre war schon vollzogen, blieb aber eine geheime. Durch eine Cabinetsordre vom 6. Juli 1824 ward Schultz endlich vom Amt eines Regierungscommissärs entbunden.

2) So erwies sich Witzleben viele Jahre hindurch als der wohlwollendste, thätigste Administrator der Schule in Rosleben; der tüchtige Rector Wilhelm stand dieser Schule fünfzig Jahre vor, trotz vieler ehrenvollen Rufe. „Nirgends, heißt es, würde er einen Witzleben als Vorgesetzten gefunden haben." „Das goldene Jubiläum des Rector Wilhelm. Weimar 1836." S. 15, 17.

daß sie pünktlich den Anordnungen Gehorsam geleistet, dennoch als Verdächtige behandelt würden. Um alle Misverständnisse und alles Mistrauen zu beseitigen, gaben sie schriftlich der Behörde zweimal eine aufrichtige Rechenschaft über ihr Thun und Lassen; sie thaten dieß freiwillig; sie konnten auch ganz offen auftreten, da sie sich keiner Schuld bewußt waren.

Unter denen, welche oft zu mir kamen, war ein trefflicher junger Mediciner, X., welcher durch seine charakterfeste Persönlichkeit bei seinen Genossen viel galt. Er veranlaßte sie am 12. Januar (1821) den Stiftungstag ihrer Burschenschaft zu feiern. Unter den geschilderten Umständen war diese Feier freilich sehr unvorsichtig. Die Behörden sahen hierin nicht eine Gedenkfeier der unterdrückten als vielmehr der fortbestehenden Verbindung. Bei der hierdurch veranlaßten Untersuchung stellte ich dem X. folgendes Zeugnis aus.

„Zeugnis für den Stud. Med. X.,

als derselbe wegen der Feier des 12. Januar 1821 (Stiftungsfeier der hiesigen Burschenschaft) vom Academischen Senat das Consilium abeundi erhalten hatte.

Ich lernte den Stud. X. vor länger als einem Jahre kennen. Er hat mich seitdem fast in jeder Woche einmal, auch öfter besucht und mit mir über seine eigenen und über allgemeine Studenten-Verhältnisse viel und durchaus offen gesprochen, nicht als zu einem Vorgesetzten, sondern als zu einem ältern Freunde. Er hatte auch durchaus keinen Grund mich in irgend einer Hinsicht zu täuschen, ich bin aber fest überzeugt, er würde vom strengsten Richter befragt eben so wahr sein.

Besonders habe ich auch oft mit ihm über die Burschenschaft gesprochen, deren Mitglied er war, als dieselbe noch bestand. Ich weiß bestimmt von ihm, daß er streng auf das gegebene Ehrenwort hält: die Burschenschaft nicht wieder herzustellen oder herstellen zu helfen. Er und viele Gleichgesinnte bedauern freilich, daß unselige politische Auswüchse die Unterdrückung der Burschenschaft herbeigeführt. Sie selbst aber hegen nicht den Wahn, reif zu sein, um mit Einsicht auf das bürgerliche Leben einwirken zu können. Wie wenig insbesondere X. sich mit dem politischen befaßt, zeigt dieß, daß er in meiner Gegenwart äußerte: er habe zu viel mit seinen medicinischen Studien zu schaffen, um Muße zum Zeitungslesen zu haben.

Wenn aber die Jünglinge bei dieser völligen Anerkennung der fehlerhaften Richtung, welche ein Theil der Burschenschaft genommen, das wahrhaft Gute festhalten wollen, was mit und durch die Burschenschaft auf Universitäten aufgeblüht, wer dürfte es ihnen verargen? Wenn strenge Wahrheitsliebe, Keuschheit, Mäßigkeit, Vaterlandsliebe und so manche heilige christliche Tugend in dieser neuen Zeit auf Universitäten erwacht sind, wenn Jünglinge zusammenhalten, um sich in und zu diesen Tugenden zu stärken, wenn sie Alles thun, um auch Andere, die auf unrechtem Wege sind, zu bessern; so müssen sich die Universitäten glücklich preisen, auf welchen solch ein Geist herrscht. Sie müssen es doppelt,

wenn sie diesen neuen Geist mit jenem alten vergleichen, jenem früher herrschenden Geist der Liederlichkeit und des Wetteifers in mancherlei Untugenden. Und dieser Geist ist leider noch nicht unterdrückt, die besser Gesinnten sind seinen Angriffen täglich ausgesetzt.

Ich weiß, wie viel X. zur Erhaltung des guten Geistes beigetragen, und wie sehr er dem bösen Geiste gewehrt. Der beste Fechter in Halle, hat er doch nie einen Zweikampf gehabt, wohl aber unzählige Zwiste beigelegt. Mit dem Beispiele strenger Sittlichkeit geht er den Uebrigen voran. Wenn er das Fest am 12. Januar veranlaßte, als eine Feier der Erinnerung an so vieles Löbliche, was die Burschenschaft bezielte, so war seine Absicht rein, und es ist nur zu bedauern, daß in dieser Gesellschaft aus jugendlicher, tadelnswerther Unbesonnenheit ein falscher Schein gegeben ward. —

Ich habe als Professor geschworen: me operam impensurum, ut ubique gloria dei, salus ecclesiae et reipublicae augeatur, studiosa juventus a vitiis avocetur et ad integritatem vitae morumque honestatem ducatur. Der Eid und mein innerster Trieb verpflichten mich, bei dieser Gelegenheit meine Gesinnung auszusprechen. Wenn es einerseits Gewissens- und Amtspflicht eines Lehrers ist, die Jugend vor den heillosen Verirrungen zu warnen und zu bewahren, welche Schuld sind, daß die Burschenschaft unterdrückt wurde, so ist es ihm eben so heilige Pflicht, Pfleger des neuen reinen Geistes, des Geistes christlicher Tugend zu sein, welcher zugleich mit der Burschenschaft erwachte. Ich kenne keine größere Versündigung, welche ein Jugendlehrer auf sich laden könnte, als die, wenn er diesem guten Geiste widerstrebte.

Ich bezeuge auf meinen Diensteid, daß ich Vorstehendes nach bester innerster Ueberzeugung geschrieben."

Im akademischen Senat fügte ich diesem Zeugnis folgendes Votum bei: „Ich will nur wenige Worte diesem Zeugnisse beifügen. Seit ich dasselbe schrieb, hatte ich neue Gelegenheit, mich von der Richtigkeit der darin aufgestellten Ansicht hiesiger Studentenverhältnisse zu überzeugen. Die Disciplinarjustiz der Universitäten scheint mir vorzüglich dadurch von der gewöhnlichen Rechtspflege unterschieden, daß sie bei ihren Urtheilen nicht bloß jeden einzelnen Fall für sich berücksichtigt und ihn mit dem Maaße des Gesetzes mißt, sondern nach persönlicher Kenntnis der Angeklagten überhaupt, mehr sittlich als rechtlich urtheilt. Da kann denn eine und dieselbe Handlung einem Taugenichts hart, einem sonst Unbescholtenen mild zugerechnet werden. Der gegenwärtige Fall ist der Art, daß die Angeklagten vor dem Gesetze — nach dem Votum des Herrn Universitätsrichters — freizusprechen sind. Da sie überdieß, namentlich der Stud. med. X., als unbescholtene, sittliche, fleißige Menschen bekannt sind, so müssen dieselben disciplinarisch betrachtet, doppelt freigesprochen werden."

Um diese Zeit schien man höhern Orts meinen Umgang mit den Studierenden für bedenklich zu halten. Ich erhielt ein Schreiben vom Staatskanzler, dem

Fürsten Hardenberg, worin er sich insbesondere wegen meines Verhältnisses zu drei jungen Leuten, wenn auch mild, doch unzufrieden äußerte. Ich antwortete:

„Je mehr ich in Ew. Hochfürstl. Durchlaucht Schreiben das gnädige Wohlwollen gegen mich erkenne, um so mehr fühle ich mich verpflichtet, die Lauterkeit meines bürgerlichen und amtlichen Lebens gegen E. H. D. als meinen ersten Vorgesetzten wider Misdeutung zu verwahren.

Ich habe am Turnwesen Theil genommen, da es im Preußischen Staate nicht nur geduldet, sondern auf vielfache Weise von Seiten der Regierung begünstigt und empfohlen wurde. Ich glaubte hierdurch nicht nur nicht gegen meine Amtspflicht zu handeln, sondern eher mehr zu thun, als sie forderte.

Indem ich vor nunmehr zwei Jahren meine innige Ueberzeugung von dem großen Werthe des Turnens für die Jugend in einer Druckschrift äußerte, erklärte ich mich zugleich entschieden gegen jede politische Tendenz desselben. Das that ich von freien Stücken, ohne irgend eine äußere drängende Veranlassung, und demgemäß sprach ich auch zu jungen Leuten gegen jedes unzeitige frühreife Eingreifen in die bürgerlichen Verhältnisse.

Mehrere Turner in Breslau waren zugleich meine Schüler in der Mineralogie. Unter diesen befanden sich M. und W.

Als beide zur Untersuchung gezogen wurden, da hielt ich es für meine Pflicht, sie nach bester Einsicht zu warnen und zu ermahnen, wo sie gefehlt, aber sie nicht aufzugeben, sondern den guten Keim ihres Wesens, den ich erkannt, doppelt zu pflegen. Ich fühlte mich als ihr Lehrer, dem sie Vertrauen geschenkt, nicht als ihr Richter; zum Bessern und Bilden, nicht zum Verdammen berufen; zum Verdammen um so weniger, da ich an mir selbst erfuhr, wie schwer es sei, in einer bewegten Zeit immer besonnen das rechte Maaß zu halten. —

Vor einem Jahr lernte ich L. in Berlin kennen. Leider erfuhr ich später, wie er gefehlt. In den letzten Pfingstferien machte er von Jena aus eine kleine Reise und kam nach Halle. Ich sprach mit ihm und überzeugte mich, daß für ihn nichts wichtiger sei, als recht bald einen richtigen Lebensweg einzuschlagen, den er nie wieder verlassen dürfte.

Er zeigt vorzügliche Neigung und Geschick zur Feldmeßkunst und zu dem, was beim Ingenieur-Corps erfordert wird. Da nun in Dresden sehr gute Gelegenheit ist, sich hierin auszubilden, so wandte ich mich an einen Freund dorthin und bat diesen, sich bei Herrn Fischer, Professor an der Militair-Akademie, zu erkundigen, wie es ein junger Mann anzufangen habe, um an dem Unterricht in der Feldmeßkunst Theil zu nehmen, was es koste rc.

E. H. D. ersehen aus dieser wahren Erzählung, in wie fern ich mich des L. angenommen. Es ist mir nie beigefallen, ihn als Lehrer irgendwo unterbringen zu wollen. Das wäre gewissenlos von mir gewesen, da sich L. hierzu durchaus nicht eignet. Daß ich mich aber bemüht, den L. auf einen Weg zu führen, auf welchem er seine Talente zur eigenen Befriedigung

und Beruhigung und zum Nutzen des Vaterlandes ausbilden kann, das werden, wie ich überzeugt bin, E. H. D. gewiß nicht tadeln.

Es sei Gott geklagt, daß ein großer Theil unsrer Jugend in einem solchen Misverhältniß zur älteren Generation steht, wie vielleicht noch nie. Ich halte es nun für heilige Pflicht der Lehrer, welche von Amtswegen der Jugend näher stehen, sich ihrer auf jede Weise väterlich anzunehmen und alles zu thun, um das gute Verhältnis wieder herzustellen und eine friedlichere Zukunft zu bereiten. Dieß können sie vornehmlich, indem sie das eigenthümliche Talent eines jungen Menschen beachten und dessen Ausbildung mit Rath und That befördern, und so Männer erziehen helfen, die in ihrem bestimmten Lebenskreise einst tüchtig und zufrieden sind.

Ich suche nach Kräften hiezu mein Scherflein beizutragen.

E. H. D. wollen deshalb meinen Umgang und Briefwechsel mit angeschuldigten jungen Menschen nicht misdeuten, weil mich einzig das Bestreben, meiner Pflich als Jugendlehrer ein Genüge zu leisten, hierzu bestimmt. —

Ich bin mir meines guten Willens bewußt, der entschiedensten Abneigung gegen Staatsumwälzungen, und der Freude an dem, was ächten dauernden Frieden und allem Guten gedeihliche Zeit verspricht. Ich fühle mich in meinem Lebenskreise glücklich, wie sollte ich nicht alles Gewaltsame, Zerstörende scheuen und nur milde friedliche Entwickelung des Guten wünschen.

Wäre es mir nur einmal vergönnt, E. H. D. die Erfahrungen mitzutheilen, welche ich bei dem großen Vertrauen, das mir mehrere der beschuldigten Jünglinge schenkten, gemacht. Könnte ich als Anwalt dieser Jünglinge die Ueberzeugung erwecken, daß sie, ungeachtet unläugbarer Ausartungen und verdammlicher Ansichten, die sie jugendlich unüberlegt niederschrieben, dennoch im innersten Herzen so gesinnt sind, daß sie für den König und das Vaterland freudig ihr Leben opfern würden, könnte je ein zweites Jahr 1813 eine solche höchste Probe der Treue fordern.

Ich bitte E. H. D. unterthänigst, mein Schreiben gnädigst aufzunehmen und verharre ꝛc.

v. Raumer."

* * *

Es steigerte sich nun die bedenkliche Stimmung unter den Studierenden, da man ihnen, trotz aller ihrer Aufrichtigkeit, fort und fort keinen Glauben schenkte. Die unseligen Folgen, welche über lang oder kurz aus dieser Misstimmung entspringen mußten, waren leicht voraus zu sehen. Mistrauen des Regierungsbevollmächtigten und des Senats erzeugte Mistrauen der Studierenden. Es war um allen gesegneten Einfluß jener auf diese geschehen, wenn der Riß zwischen beiden größer wurde. Alles war zu fürchten, wenn es dahin kam, daß

die Studierenden sich von ihrer bisherigen Offenheit und Wahrheit zur Heimlichkeit und Lüge wendeten. — Ich war hierüber in großer Sorge. Da kamen mir die Tübinger Statuten für Bildung eines Studentenausschusses zu, welche durch eine königliche Verordnung vom 2. Januar 1821 die Sanction erhielten, und deren Inhalt Klüpfel berichtet.[1] Durch eine ähnliche Einrichtung, hoffte ich, könne die Offenheit und Aufrichtigkeit der hallischen Studierenden erhalten und unseligen Heimlichkeiten gewehrt werden.

Ich schrieb daher folgendes Votum nieder, um es in der Senatssitzung vom 5. Januar 1822 vorzulesen:[2]

„Es fragt sich, wie dem von der Regierung schärfer als je verbotenen Unwesen der Verbindungen unter Studierenden am besten gesteuert werden könne.

Daß jeder Student ganz isoliert auf seiner Stube wie ein Mönch in seiner Zelle lebe, ist natürlich nicht zu verlangen; er wird sich an gleichgesinnte Freunde anschließen, der eine wird viel, der andere wenig Freunde haben. Es wäre selbst ein sehr trauriges Zeichen eingebrochener völliger Lieblosigkeit, wenn Keiner mehr nach dem Andern früge, daher es bestimmt nicht die Absicht der Regierung ist, solchem freundschaftlichen Zusammenleben zu steuern. Wohl aber jeder förmlichen (verbotenen) Verbindung, deren Unterschied von einem formlosen Zusammenleben sehr groß ist. Von einer solchen Art Verbindung sind diejenigen hiesigen Studenten, welche wider ihren Willen und wider die Wahrheit, öfters unter dem Namen der Burschenschaft begriffen werden, weit entfernt. Sie haben keine Verfassung, keine Oberen; es ist von Befehlen und Gehorchen unter ihnen nicht die Rede. Sie haben so wenig Heimliches, daß sie völlig freiwillig zweimal eine vollständige Darstellung ihres Lebens und Wollens aufsetzten und dem Herrn Curator übergaben, welcher, wie es bei seiner Gesinnung nicht anders zu erwarten war, ihrer sittlichen Richtung, wie ich hörte, seine freundliche Billigung geschenkt hat. Es war das gerechte Vertrauen auf ihre gute Sache, die gewiß von Seiten einer hohen Behörde anerkannt werden würde, was sie zu dem Schreiben vermochte. Hat ihr Vertrauen aber nicht volles Vertrauen eingeflößt, bleibt die Besorgnis, aus dem gegenwärtigen Zustande könne unversehens ein ganz andrer, eine förmliche Verbindung hervorgehen, so kenne ich zur Beseitigung dieser Besorgnis nur ein einziges Mittel, welches ich schon früher erwähnt.

Wir wissen alle, daß auch das wachsamste polizeiliche Auge die Anschläge und Absichten der Studierenden nicht ganz zu entdecken vermag, wofern sich diese erst auf Lug und Trug legen. Es mag wohl dann und wann etwas aus Licht

1) Klüpfel 318 sqq. Siehe Beilage 7. Ein Ministerialerlaß vom 13. November 1820 hatte ausgesprochen: daß der König einem solchen Ausschuß nicht entgegen sei.

2) Einiges minder Wesentliche ließ ich weg, was ich mittheile, ist wörtlich.

kommen, Einer oder der Andere gestraft werden; — was hilfts! heute wird gestraft, morgen wächst der Hydrakopf wieder. —

Gott bewahre aber, daß es mit den Studierenden, welche die Schrift eingereicht, dahin komme, daß sie ihr Vertrauen und ihre Wahrheitsliebe aufgäben und sich auch zur Heimlichkeit und zur Lüge wendeten! Gott bewahre vor Allem, daß durch Maßregeln von Seiten eines Hochlöblichen Senats eine solche Umwandlung bewirkt werde! Wer könnte das verantworten?

Daß es aber nicht dahin komme, dazu sehe ich, wie gesagt, nur Ein Mittel. Statt nämlich das Vertrauen der jungen Leute durch polizeiliche Maßregeln, ja durch Herbeiführung eines völlig polizeilichen Verhältnisses zwischen ihnen und uns, von uns zu stoßen, statt auf unsere nirgend ausreichende polizeiliche Klugheit zu bauen, sollten wir nach meiner Meinung und Erfahrung lieber ihr Vertrauen mit vollem Vertrauen erwiedern. Ich sage: mit vollem; denn halbes Vertrauen ist keines. Wir würden bald sehen, wie von Herzen aufrichtig, frei und offen die Studierenden uns entgegen kommen würden. Vor allem würde es erst dann uns möglich, auch allen etwaigen Irrwegen derselben zu begegnen, weil wir sie genau kenneten; Gespenster aber, welche nur im Dunkeln spuken, müßten beim hellen Tageslicht solcher Verhältnisse schwinden. —

Ein solches lichtes offenes Verhältnis gegen die Studierenden kann aber meines Erachtens auf keine wohlwollendere würdigere Weise eingeleitet werden, als Se. Majestät der König von Würtemberg es durch eine Verordnung an die Universität Tübingen vom 2. Januar v. Jahres gethan. Durch diese Verordnung wird festgesetzt, daß die Studierenden aus ihrer Mitte 15 auswählen, welche bestimmt sind, die Wünsche des Senats den übrigen Studierenden mitzutheilen und dieselben in Ausführung fördern zu helfen. Gegenseitig ist jenem Ausschuß die Freiheit gegeben, Wünsche der Gesammtheit von Studierenden an den Senat zu bringen. Jedes Ausschußmitglied übernimmt nach §. 27 der Verordnung die Pflicht, seine Mitstudierenden vor jeder geheimen, das Licht scheuenden Verbindung irgend einer Art zu warnen, und sie durch seinen Einfluß von der Theilnahme an irgend einer solchen Verbindung, so viel an ihm ist, abzubringen. — Ich enthalte mich, den näheren Inhalt dieser trefflichen Verordnung hier anzuführen, indem ich so frei bin, ein Exemplar derselben zur gefälligen Durchsicht meiner Herrn Kollegen zu den Akten zu geben, und bemerke nur, daß ich von guter Hand weiß, daß die Universität Tübingen sich der wohlthätigsten Folgen dieser Verordnung erfreut. —

Giebichenstein, den 6. Januar 1822.

v. Raumer."

Irre ich nicht, so lebt nur noch Einer, der in jener Senatssitzung zugegen war, in welcher ich dieß Votum vorlas, nämlich mein Freund Professor Schweigger.[1] Er wird sich erinnern, wie unglaublich tumultuarisch man meine Vor-

1) Auch er starb, seit ich obiges schrieb.

lesung unterbrach. Wiederholt bat Schweigger: man solle mich doch nur zu Ende lesen lassen. Ich mag und vermag nicht nach Verlauf von 30 Jahren diese Opposition bis ins Einzelne anzugeben. Lebhaft steht es mir aber noch in der Erinnerung, wie die Einen aufs heftigste gegen den Studentenausschuß protestierten, als würde ihre amtliche Würde und ihr Verhältnis zu den Studenten dadurch aufs tiefste verletzt; Andere riefen: sie brauchten nicht von den Württembergern zu lernen, wie sie die Studenten behandeln sollten — und dergleichen mehr. Da die Opposition so heftig war, daß ich wirklich nicht zu Ende lesen konnte, so schickte ich mein Votum am folgenden Tag an den Regierungsbevollmächtigten Herrn von Witzleben und schrieb ihm:

„Euer Hochwohlgeboren bin ich so frei, abschriftlich mein gestriges Votum zur gefälligen Durchsicht beizulegen. Ew. ꝛc. kennen die Württembergische Verordnung, das Votum sollte die Mittheilung desselben an den academischen Senat motivieren. Ich schrieb dasselbe auf, weil ich bei gewissen Fällen jedes Wort, keines mehr, keines weniger, vertreten will. Die Amtspflicht verbietet mir, meine redliche Ueberzeugung zurückzuhalten. So wollte ich gestern meine Ueberzeugung aussprechen, daß jede polizeiliche Maßregel in der besprochenen Angelegenheit nichts fruchten werde, jede väterliche, zutrauensvolle, wie die Württembergische, unabsehbar viel. Den Unglauben an Wirksamkeit polizeilicher Maßregeln theilen viele meiner Herren Kollegen mit mir.

Ew. Gesinnung kenne ich genug, um zu wissen, daß Sie selbst von Herzen der väterlichen, nicht der polizeilichen Richtung zugethan sind; möchten Sie doch nie gehindert werden, Ihrem Herzen zu folgen.

v. Raumer."

Ich sahe nun das Unheil täglich näher rücken, und hatte mich überzeugt, daß vom Senat keine Abhilfe zu erwarten stand. — Mit jedem Tage wuchs die Misstimmung der Studenten, und diese Misstimmung wurde sehr durch einige begabte Jünglinge gesteigert, welche um dieselbe Zeit von Jena nach Halle kamen. Diese boten Alles auf, um die Unzufriedenen zum Anschluß an eine heimliche Burschenschaft zu überreden, welche in Jena sich gebildet hatte. Besonders thätig war C., der höchst beredt, sophistisch die Stiftung einer solchen neuen Burschenschaft vertheidigte. Leider fand er den Boden seit zwei Jahren so zubereitet, daß der Same, den er und die ihm Gleichgesinnten säete, bald keimte und aufgieng. C. gestand später vor Gericht „seine Bemühungen, während seines Aufenthaltes in Halle auch dort die geheime Burschenschaft wieder zu gestalten und unter ihren Gliedern die dem Jenenser Verein entsprechenden politischen Ideen zu verbreiten." [1] Er sagte aus, daß er mit den drei andern „eifrig bemüht gewesen, unter der burschenschaftlich gesinnten Partei in Halle die von den

1) „Erkenntnis wider die Mitglieder des sogenannten Jünglingsbundes. Halle 1826." S. 49.

Behörden aufgehobene Burschenschaft wieder herzustellen." Er erklärte wörtlich: „der Uebergang von dieser Burschenschaft zu unserm engern politischen Bunde war nicht schwer, da die Mitglieder jener auch schon durch Nichtachtung ihres der Behörde gegebenen Ehrenworts mit dieser, und also mit der bestehenden Staatsgewalt in Opposition standen."[1]

Ich lernte C. kennen. Ohne mich, wie sich von selbst versteht, in seine demagogischen Pläne und Bemühungen einzuweihen, machte er doch aus seiner Theorie kein Geheimnis. Diese war freilich höchst radikal, wiewohl er in dem Wahn stand, als sei sie in den sittlichsten Principien begründet. Die Burschenschaft, hieß es z. B., bezwecke die reinste Moralität des Lebens; die Regierungen, welche die Burschenschaft aufhoben, seien daher mittelbar gegen die reinste Moralität aufgetreten, so bleibe der Jugend nichts, als Gott mehr zu gehorchen als den Menschen und thätig für die Moralität Partei zu nehmen.

Dazu kamen politische Gründe, besonders fußte man darauf, daß der bekannte 13. Artikel der Wiener Congreßacte noch nicht von Preußen u. a. realisiert sei.

Der mir so liebe C., welcher längst von den Verirrungen seiner Jugend zurückgekommen und in großem Segen wirkt, er wird sichs wohl erinnern, wie ich über alles dieß viel mit ihm gestritten. Ein Feind der Sophistik und der dialektischen Fechterkünste, fußte ich auf die mir von Jugend auf heilige und unantastbare schlichte christliche Moral, verwarf allen Jesuitismus, und hielt fest daran, daß der heilige Gott nimmermehr von uns verlange, sein Reich durch unheiliges, verdammliches Thun herbeiführen und ausbreiten zu helfen. Die unseligen Folgen von Sands That lagen zudem ernst warnend vor Augen.

Es entstand nun ein Kampf zwischen denen, welche verlockt durch eine neu erfundene Moral, die ihnen als höchste Instanz erschien, für den Anschluß an die geheime Burschenschaft und den Jugendbund, und denen, welche gegen diesen Anschluß waren, gehalten durch ihr gegebenes Wort. Letztere unterlagen. Besonders lockte und verlockte sie dieser Jugendbund, mit dessen Stiftung eine neue Periode beginnt, wenn die vorangehende durch die Verbindung der Unbedingten bezeichnet ist. Auch jetzt hatte Karl Follenius die Hand im Spiel.

Die nähere Geschichte des Jugendbundes liegt uns in dem, schon angeführten, „Erkenntnis" des Königlichen Ober-Landesgerichts zu Breslau wider die Mitglieder desselben vor.[2] Indem ich die Leser an diese Schrift verweise, entnehme ich aus ihr nur folgenden Ueberblick.

Ein Jenaischer Student lernte im April 1821 in der Schweiz den Karl Follenius und zwei andere Männer kennen, welche ihm anvertrauten: „es solle eine Verbindung unter Männern, die schon in bürgerlichen Verhältnissen lebten,

1) Ekenntnis S. 53.

2) Diese Schrift ward „mit ausdrücklicher Erlaubnis des Kön. Preuß. Ministerii der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten verlegt von E. Anton. Halle 1826."

zum Zweck des Umsturzes der bestehenden Verfassungen, geschlossen werden. Es sei wünschenswerth, daß auch Jünglinge . . . einen, der Männerverbindung correspondierenden Bund abschließen möchten." Dann forderten sie jenen Studenten auf, einen solchen Bund zu stiften. Dieser gieng darauf ein, und warb in Zürich, Basel, Freiburg, Tübingen, Erlangen, Jena für den Bund, welcher im Sommer 1821 auch schon in Halle, Leipzig und Göttingen, ferner in Würzburg und Heidelberg Mitglieder zählte. — In den Jahren 1821 bis 1823 fanden mehrere Bundesversammlungen statt, die aber meist nur von Wenigen besucht wurden, und auf denen, nach Allem was berichtet wird, eine große Unklarheit und Verworrenheit herrschte; keiner wußte recht, was er wollte.

Viele mochten zum Anschluß an den Jugendbund verlockt worden sein, weil es ihrer Eitelkeit schmeichelte, mittelbar dem geheimnisvollen Männerbunde anzugehören, von welchem nächstens eine ungeheure Revolution zur politischen Verbesserung und Erneuung Deutschlands, vielleicht selbst des ganzen Europa ausgehen würde.

Wie wurden sie aber enttäuscht, als sie mit Bestimmtheit erfuhren: es existiere gar kein solcher Männerbund. Ein Theil der Bundesmitglieder erklärte darauf: es fehle nun dem Jugendbunde das Fundament, auf welches er gegründet sei, man müsse ihn mithin aufheben. Die Mehrheit erklärte sich aber für das Fortbestehen desselben um so stärker, als fortan die Erneuung des Vaterlandes auf ihm allein ruhe.

So schleppte denn der Bund sein Scheindasein fort, er konnte weder leben noch sterben. „Es leuchtet ein, heißt es im ‚Erkenntnis',[1] daß man von einer eigentlichen Organisation des Jugendbundes nicht sprechen kann, und daß es auch ein vergebliches Bemühen sein würde, die einzelnen Entwicklungen desselben in ihrem oft ganz zufälligen Entstehen nachweisen zu wollen. Man kann vielmehr nur von wiederholten Versuchen, eine Organisation des Bundes zu Stande zu bringen, sprechen.

Als nun das Werben für den Jugendbund in Halle mehr und mehr um sich griff, so hatte dieß einen mir höchst schmerzhaften Einfluß auf mein Verhältnis zu den Studenten. Waren sie bisher durchaus offen gegen mich gewesen, hatten sie mir rückhaltlos von ihrem Leben erzählt, so mußte ich nur zu bald merken, daß sie befangen geworden durch unselige thörichte Heimlichkeiten und Pläne. Unmöglich konnten sie mir dergleichen mittheilen, da sie zu gut wußten, wie ich über diese Dinge dachte. Späterhin erfuhr ich, daß sie aus der freundlichsten Gesinnung gegen mich durchaus geschwiegen, damit mich auf keine Weise bei etwanigen Untersuchungen der leiseste Verdacht einer Mitwissenschaft treffen könne. — Aber ihr Schweigen selbst verrieth mir genug, daß die bisher so standhaft redlichen Jünglinge in größter Gefahr waren, sich zu lichtscheuen,

1) Seite 21.

unredlichen, gesetzwidrigen Plänen verführen zu lassen. Ich fühlte mich gedrungen, sie noch einmal so klar und bestimmt als mir möglich, väterlich zu warnen, und richtete an Alle im Jahre 1822 folgendes Warnungsschreiben:

Die Wiederherstellung der Burschenschaft betreffend.

„„Ich glaube nicht, daß die förmliche Herstellung der Burschenschaft gegen Ehrenwort und Gesetz von Studenten zu befürchten sei, welche, wie der Herr Universitätsrichter bezeugt, auf Wahrheit der Rede halten. Als die Jenaische Burschenschaft aufgelöst wurde, schrieb sie unter Andern dem Herrn Großherzog von Weimar dieses: ‚Es ist der Wille Sr. Königl. Hoheit gewesen, die Burschenschaft aufzulösen. Er ist ausgeführt. Wir selbst erklären hiermit feierlich und öffentlich, daß wir dem Befehle strengen Gehorsam geleistet haben, wir selbst haben die Form zerstört, wie uns anbefohlen war &c. &c.‘ —

So weit meine Einsicht reicht, spricht sich hier der echte Geist der Burschenschaft aus, offen, wahr und ehrenfest. Jede Verbindung, welche sich heimlich gegen Gesetz und Ehrenwort constituierte, steht mit diesem echten Geiste der ehemaligen Burschenschaft im geraden Widerspruche, und brauchte meines Erachtens nicht für eine burschenschaftliche Verbindung gehalten zu werden, wenn sie auch Losung, Farbe und alle Aeußerlichkeiten mit ihr gemein hätte.““

„Dieß war mein Votum für den Akademischen Senat in Bezug auf die Feier des 12. Januar 1821. Möchte ich nie den guten Glauben aufgeben müssen, welchen ich hatte, als ich jenes Votum schrieb.

Doch ich kann nicht fürchten, daß eine förmliche Herstellung der Burschenschaft gegen das gegebene Ehrenwort und mit Hintansetzung des Gesetzes eintreten dürfte. Wer könnte das verantworten?

Spräche einer: Du kennst den trefflichen Zweck der Burschenschaft, der ist aber durchaus nicht zu erreichen, wofern wir die Verbindung nicht förmlich wieder herstellen. Wir können die Burschen ohne solche förmliche Einrichtung und Feststellung unmöglich zusammenhalten und zu dem gemeinsamen Ziele führen.

Dem der so spräche, würde ich dieß erwidern: Eigentlich sollte ich dir gar nicht antworten, daß du Gesetz- und Wortbruch verlangst. Willst du den Gesetzbruch etwa dadurch vertheidigen, daß du die Regierung beschuldigst, sie habe selbst den rechtlichen Zustand durch Unrechtlichkeiten von ihrer Seite aufgehoben und du fühltest dich deshalb nicht an das Gesetz gebunden? Wie darfst du sagen, daß von Seiten der Jugend nicht gegen Gesetz und Recht gesündigt, und Gesetz und Recht dadurch gegen sie aufgeregt worden sei! Hast du Sand und so manches vergessen?

Allein, wenn nun auch Ungerechtigkeiten begangen sind, darfst du dich deshalb von aller bürgerlichen Verpflichtung frei sprechen? War denn Sokrates in deinen Augen ein Thor, daß er lieber den ungerecht gereichten Giftbecher leerte, als floh? — Folge keinem Grundsatze, wenn du nicht wünschen kannst, daß ihn Alle befolgten. Prüfe jedes christliche Gebot hiernach, und du wirst fühlen:

selig wäre die Welt, wenn jedes Gebot von Allen erfüllt würde. — Wollten sich aber alle vom Staat lossagen wie du — in dem Unrecht, was die Regierung Einem Bürger thut, sind ja alle gefährdet — so würde auf der Stelle die heilloseste Auflösung aller bürgerlichen Bande, die grimmigste blutigste Umwälzung eintreten. Da erwachen alle wahnsinnigen, unbändigen Naturkräfte und Gelüste, Haß, Neid, Rache, Hochmuth, Herrschsucht; der Teufel erregt frevelhafte Hoffnungen, durch Hoffnung eiteln Glauben an Kraft, und die heilige Liebe versinkt in dem wüsten Meere. Hältst du dich für so geistesmächtig, die aufgeregten rohen Kräfte und Massen stillen, leiten und beherrschen zu können? Du Lehrer und Stifter der Empörung willst Ordnung erhalten und herstellen? Hüte dich beschränkt leichtsinnig Worte hinzuwerfen, die als Begeisterer des Lebens, blutig ernste Keime unabsehbarer Gräuel werden können; — wehe dir, wenn du schwache Gemüther mit solchen Reden bethörst und irre leitest! Und mit diesem Gesetzbuche geht der Wortbruch Hand in Hand. Ein Wort ein Wort, ein Mann ein Mann, hieß es bei unsern Vorfahren. Und mit Verletzung dieses echt deutschen Wahlspruchs willst du die Stiftung der deutschen Burschenschaft beginnen, und dann im Bundesliede singen: Fürwahr es muß die Welt vergehen, vergeht das feste Männerwort. Jesuitisch willst du dich schirmen durch jenen heillosen Grundsatz: Der Zweck heiligt die Mittel? Dahin führt das Klügeln, daß wir das gesunde, einfache, sittliche Gefühl verlieren, und uns statt dessen Grundsätze machen, von denen ein redliches Herz nichts versteht. Und betrachten wir nun den Zweck der christlich deutschen Burschenschaft näher, welcher solche Mittel heiligen soll. Ists nicht, daß die Burschen ein gemeinsames, freies, offenes, wahres, reines, liebevolles Leben führen wollen? Und der erste Schritt zur Erreichung dieses Zwecks soll ein Wort- und Gesetzbruch sein? Hast du etwa, wie die verworfensten Diplomaten eine große und kleine Moral, die kleine — christliche — für das Alltagsleben, die große — teuflische — für außerordentliche Fälle, welche Lug und Trug verlangen? Sollten Wort- und Gesetzbruch die Weihe sein, beim Eintritt in die Burschenschaft? Und alle Mitglieder müssen heimlich leben, jeden Augenblick besorgt, zur Rechenschaft gezogen zu werden, auf juristische Pfiffe und Kniffe sinnend, wie sie sich im Nothfalle herausreden wollen? Wo bleibt die einfältige Unschuld des offenen reinen Jugendlebens mit gutem Gewissen, an dessen Stelle ein verstecktes, heimliches, lichtscheues tritt. Bei solchem Leben soll sich die Jugend zu freien christlichen Bürgern bilden? Unmöglich.

Und selbst, wenn du Alles noch so fein anlegst, noch so klug berechnest, glaube nur, das gute deutsche Wort gilt und wird ewig gelten: Ehrlich währt am längsten. Der deutschen Jugend gilt Arndts Vers:

Baue nicht auf bunten Schein,
Lug und Trug ist dir zu fein,
Schlecht geräth dir List und Kunst,
Feinheit wird dir eitel Dunst.

Schlecht würde auch die listig heimliche sein sollende Burschenschaft gerathen, bald entdeckt und durch Relegationen auseinander gesprengt werden. —

Darum finde ich die jetzige förmliche Herstellung der christlich deutschen Burschenschaft gegen Gesetz und Ehrenwort, unchristlich, undeutsch, auch unklug.

Ist denn die Jugend so alt, daß sie ohne steife Form, ohne Buchstaben nicht bestehen kann? Kein Gesetz hindert Euch, als Freunde auf Leben und Tod für das herrlichste menschliche Ziel, für eine christlich freie Gemeinschaft zu leben und zu wirken. Muß denn die Freundesliebe durch Wortklammern ersetzt werden, das lebendige geistige Band durch ein papierenes juristisches? Die Geistesmacht, durch welche der Bessere, Verständigere auf seine Mitbrüder in Gottes Namen Einfluß übt, muß ihm die erst durch eine Verfassung zugesichert werden?

Wären aber auch nur Wenige geisteskräftig zum innigen echten Lebensverein in Liebe, so ists besser, diese Wenigen erhalten sich rein und treu in selbstständiger Freiheit verbunden, als daß man sich abmüht, mit verbotenen Banden eine widerstrebende große Zahl zusammenzuhalten und am Ende wohl gar nur zu Zwecken abzurichten. Wehe uns, wenn die Jugend schon zu der Lieblosigkeit abgelebt und gediehen wäre, wehe den Jünglingen, welche wähnten, dadurch Freiheit zu erringen, wenn sie ihre Brüder auf verworfen tyrannische Weise als blinde Werkzeuge gebrauchten. — O möchte die Jugend sich reinigen von jedem schlechten Mittel, von jeder unlautern Absicht, dann aber mit gutem Gewissen vor aller Welt das gute Ziel bekennen, dem sie nachstrebt, und von Lehrern und Vorgesetzten Anerkennung und Förderung ihrer wahrhaft heiligen Sache offen und frei verlangen. Wer darf gegen Jünglinge auftreten, welche erklären, ihr Ziel sei ein reines, thätiges, liebevolles Leben? ‚Wer ists der euch schaden könnte, so ihr dem Guten nachkommt?' — O möchte Luthers christlich frei stürmender gewaltiger Geist Vorbild deutscher Jugend sein, jener Geist, der alle niedren, lichtscheuen, heimlichen Kniffe und Praktiken verschmähte, und durch dieses göttliche lichte Selbstvertrauen unüberwindlich und unwiderstehlich war." —

Ich überzeugte mich bald, daß meine Schrift dem Andrang, welcher die Jünglinge fortriß, nicht mehr zu widerstehn vermochte. Alles Vertrauen zu den Behörden war gänzlich verschwunden; man hatte bei ihnen Widerstand, nicht Beistand gefunden und meinte: wolle man die Ideale der Burschenschaft realisieren, so müsse man fortan nicht mehr mit den Behörden gehen, sondern gegen sie agieren; radical politisch müsse Alles aus dem Wege geschafft werden, was jenen Idealen im Wege sei. Durch den Jugendbund wähnte man die Welt aus den Angeln zu heben!

Wir sahen, daß dieser Bund ein wahres Unding war; er hätte sich zum Gegenstand einer aristophanischen Komödie geeignet. — Aber dazu war die Zeit zu bitter ernst, reizbar böse Gewissen verstehn und dulden keinen Scherz. Der Bund nahm ein tragisches Ende. Stelle man die verbotene Burschenschaft heim-

lich wieder her, sagte ich in meinem Warnungsschreiben, so würde sie bald entdeckt und durch Relegationen aus einander gesprengt werden. Aber der Jugendbund, indem er Sittlichkeit und Gesetzlichkeit der ursprünglichen Burschenschaft zu überbieten wähnte, vermaß sich thöricht über seinen jugendlichen Bannkreis hinaus in Verhältnisse des Lebens einzugreifen, die er gar nicht kannte und die zu regeln und zu ändern ihm nicht entfernt zukam. Daher geschah es, daß die Glieder des Bundes nicht dem väterlichen academischen Disciplinargericht verfielen und den academischen Strafen, sondern dem Criminalgericht und seinem ernsten Richterspruche; daß sie mit dem Maaße des Staates gemessen wurden, in dessen Verhältnisse sie sich Eingriffe erlaubt. — Am 25. März 1826 ward vom Breslauer Oberlandesgericht das Urtheil über 28 Mitglieder des Jugendbundes ausgesprochen, mit Ausnahme eines Einzigen wurden alle zu 2 bis 15jähriger Festungsstrafe verurtheilt.[1]

So war das tragische Ende des Jugendbundes. —

Im Jahre 1822 ward mir das längere Bleiben in Halle unerträglich schmerzlich. Ich sah dieselben mir so lieben Studenten, aber sie waren nicht mehr dieselben, sie waren verwandelt. Später fand ich die Namen von zwölfen unter ihnen im Verzeichnis jener Verurtheilten.

Hiezu gesellte sich ein zweites, was mich längst drückte. Ich hatte schon länger als drei Jahre gebeten: man möge eine Mineraliensammlung für die Universität kaufen, weil die bestehende nicht entfernt zum Unterricht ausreiche. Meine Bitte wurde nicht gewährt, wodurch es mir unmöglich ward, meinem Amte als Professor der Mineralogie zu genügen.

In dieser meiner tiefen Verstimmung traf mich mein Freund Rector Dittmar, als er mich von Nürnberg aus um Ostern 1822 besuchte und einlud, an seinem dortigen Institut Theil zu nehmen. Im Oktober desselben Jahres reiste ich nach Nürnberg, lernte die Anstalt kennen und sagte zu. Nach Halle zurückgekehrt kam ich bei den beiden Ministerien, unter denen ich — als Bergrath und Professor — stand, um meinen Abschied ein. Ich muß die Freundlichkeit rühmen, mit welcher die Minister — Schuckmann und Altenstein — mir mein Abschiedsgesuch zurück schickten und mir riethen, den Entschluß zu widerrufen. Aber dieser stand zu fest, ich wiederholte mein Gesuch. Unterm 3. März 1823 erhielt ich durch die Ministerien die Königliche Kabinetsordre, welche meine Entlassung aussprach. „In Folge derselben, so schloß das ministerielle Schreiben, entbinden die unterzeichneten Ministerien Ew. H. Ihrer bisherigen Amtspflichten sowohl bei der Universität in Halle, als auch bei dem dortigen Oberbergamte mit Dank für Ihre bisherigen Bemühungen und mit den besten Wünschen für Ihr ferneres Wohlergehen."

1) Zehn zu fünfzehnjähriger Festungsstrafe. Die 28 waren meist Preußen, eine Menge anderer Mitglieder wurden in andern deutschen Ländern gerichtet. Die meisten sind vor Ablauf ihrer Strafzeit begnadigt worden.

Ich verließ Halle in der trübsten Stimmung. Es war mir, als trüge ich alle Wünsche und Hoffnungen zu Grabe, welche ich seit 10 Jahren, seit 1813 gehegt, für deren Erfüllung ich gekämpft und gearbeitet.

Epilog.

Das Erzählen früherer Erlebnisse versetzt uns ganz in unsere Vergangenheit, und vergegenwärtigt uns dieselbe so, daß wir unwillkürlich mit Liebe schildern, was uns einst lieb war. Erscheint uns auch in spätern Jahren manches ganz anders wie früher, so mögen wir doch ungern übernüchtern unsere Schilderung durch später entstandene kritische Bemerkungen schwächen. Ja wir könnten selbst, indem wir „allzugerecht" zu sein strebten (wogegen Salomo warnt) ungerecht werden. So, wenn wir ohne alle Berücksichtigung von Zeit und Zuständen Früheres mit einem Maaßstabe der Gegenwart mäßen, den damals keiner kannte, keiner anlegte.

Eine nähere Charakteristik der so bedeutsamen Wirksamkeit Schleiermachers im Laufe vieler Jahre würde dieß z. B. klar machen. Wie viele segneten den Mann, daß er sie zu einer Zeit, da sie durch die giftigen Nebel, welche aus dem todten Meere des Rationalismus aufstiegen, in einen betäubenden Schlaf versunken waren, zuerst aufgeweckt. Auch solche dankten ihm, welche später ein tieferes Bedürfnis von ihm entfernte und antrieb, bei andern Predigern Erbauung und Trost des ewigen Lebens zu suchen. — Wie sie, gedenke ich dankbar des Einflusses, den Schleiermacher auf mich geübt, wenn ich auch später oft seinen theologischen Ansichten nicht beipflichten konnte.

Es ist nicht aufs Entfernteste meine Meinung, Alles vertreten zu wollen, was ich von mir, insbesondere aus meinen Studentenjahren mitgetheilt. Ich glaubte aber nicht nöthig zu haben, den Leser vor mir zu warnen, da er ja aus diesem meinem Buche mich und meine Ansichten der christlichen Lehre genügend kennt. —

Mit dem Jahre 1823 bricht meine Erzählung ab, weil ich von da an vier Jahre lang auf keiner Universität lebte, und dadurch die akademischen Ereignisse aus den Augen verlor. Als ich 1827 auf die Universität Erlangen berufen ward, fand ich hier alle Verhältnisse höchst verschieden von den früheren der norddeutschen Universitäten, Alles erschien mir umgewandelt.

Was ich in den nun folgenden Aufsätzen mittheile, gieng großentheils aus Erfahrungen hervor, welche ich während der 27 Jahre meines Erlanger Professorenamtes zu machen Gelegenheit hatte. Vorzugsweise behandeln sie akademische Gegenstände, die in dem letzten Decennium viel besprochen wurden und über welche die Ansichten und Urtheile sehr verschieden waren.

Ich habe meine Meinung so unumwunden, so klar und bestimmt als mir möglich ausgesprochen, um dem einen Leser das Beipflichten, dem andern das Widerlegen zu erleichtern, keineswegs aus absprechender Anmaßung.

II.

Akademische Abhandlungen.

Digitized by Google

1.

Kathedervortrag. Dialog.

Der geistreiche Theremin schrieb im Jahre 1836 über Universitäten. Er faßte die Mängel und Flecken derselben ins Auge und glaubte vielen, ja wohl den meisten könne durch ein Universalmittel abgeholfen werden. Dieß Mittel bestand darin, daß man die bisherige Lehrweise abschaffe, und statt der monologischen Form des Kathedervortrags die dialogische Form einführe.

Ein pseudogenialer Mann, welcher alles besser zu wissen meint und nichts gut weiß, theilte Theremins Ansicht.

Die Schattenseiten vieler Kathedervorträge liegen offen vor Augen und sind schon oft gerügt worden. Man zeigte auf Professoren, welche eine Reihe von Jahren immer dasselbe Heft ablasen, ja langweilig monoton ableierten, auf Studenten, welche das so Vorgetragene gedankenlos nachschrieben, man fragte: wozu solch Nachschreiben seit Erfindung der Buchdruckerkunst? der Professor lasse sein Heft drucken, wenn es der Mühe lohnt.

So faßte man jedoch ganz einseitig nur Karikaturen ins Auge, und ignorierte die Lichtseite der Vorlesungen.

Jahre lang dasselbe Heft vortragen, das scheint durchaus verwerflich und ist es wohl in der Regel. Dennoch ist eine Ausnahme nicht zu übersehn, die nämlich: wenn ein Meister des Styls mit künstlerischer Sorgfalt sein Heft so gut ausgearbeitet hat, als es ihm nur möglich, und er nun fühlt, jedes Abändern sei keine Verbesserung, sondern eine Verschlechterung, weil er es eben nicht besser machen, sich nicht selbst übertreffen könne. Fügte er dem Niedergeschriebenen auch keine Bemerkungen bei, so gälte doch das: vox viva docet, von dem bloßen Vortrage des Hefts; der Ton der Stimme, der Accent, ja das Mienenspiel des Lehrers belebt die Worte — jeder Zuhörer hat das Gefühl: es sei zu ihm gesprochen. Würde das Heft gedruckt, so kann das stille für sich lesen des Gedruckten nie diese vox viva ganz ersetzen. Dieser Fall ist vorgekommen, er ist aber gewiß sehr selten und steht auf der Grenze zwischen mündlichem Lehren und Bücherschreiben.

Immerhin beweist er, daß man selbst über den wiederkehrenden Vortrag

Ein und desselben Hefts nicht so ohne weiteres den Stab brechen darf. Wie viel weniger noch, wenn des Professors Heft Zeugnis gibt, daß er sinnend und sammelnd in seiner Wissenschaft fortarbeitet, bleibt auch eine und dieselbe Grundlage seines Vortrags, ein Stamm, der mit jedem Frühling neue Blätter und Blüten treibt. Der Lehrer, welcher mit stillem Fleiße im Studierzimmer bedächtlich sinnend sein Heft ausarbeitet, ist unbedingt dem Pseudogenialen vorzuziehen, welcher es wagt, so gut wie unvorbereitet auf den Katheder zu treten, indem er sich auf die Eingebungen seines Genius verläßt. Solchen scheinbar begeisterten Improvisatoren gebrichts freilich nicht an Worten, aber ihren Worten gebrichts an allem Gehalt, an wesentlicher Wahrheit.

Anderer Art war ein junger Mann, der sich mit größter Zuversicht auf den ihm ganz zu Gebote stehenden Reichthum seiner Kenntnisse verließ. Er hatte oft über Professorenhefte gespottet und wollte nur einen ganz freien Vortrag gelten lassen. Als er nun zum erstenmale den Katheder betrat, sprach er in der ersten Viertelstunde dreist, rasch und frei, in der zweiten Viertelstunde wurde sein Vortrag unwillkürlich bescheidener, langsamer, geniert; als es aber dreiviertel schlug, mußte er sich banquerott erklären. „Meine Herren, der Stoff ist mir ausgegangen," sagte er sehr beschämt und schloß.

Auch der ausgezeichnetste Lehrer, welcher ganz in seinem Fache zu Hause ist, wird nicht ganz unvorbereitet den Katheder betreten, ohne vorher die zu haltende Vorlesung wohl überdacht zu haben. Wie vielmehr ist Lehrern, die nicht solche Virtuosen sind — besonders jüngern — zu rathen, daß sie, falls sie ihren Vortrag auch nicht wie zum Druck ausarbeiten, doch eine mehr oder minder ausgeführte Disposition schreiben. Thun sie das nicht, so laufen sie Gefahr sich zu verwirren und zu wiederholen.

Bezüglich auf das Nachschreiben sind die Kathedervorträge darin verschieden, daß die einen Lehrer bestimmte wesentliche kurze Sätze nach Art der Compendien herausheben und diese dictieren als Themata dessen, was sie weiter ausführen; andere dagegen haben einen fortlaufenden Vortrag und überlassen dem Zuhörer nachzuschreiben, so viel er kann und mag.

Von der letztern Weise zuerst zu sprechen, so ist das rechte Nachschreiben bei einem solchen Vortrage nicht leicht. Wer nicht durch stenographische Fertigkeit im Stande ist, wörtlich nachzuschreiben — und eine solche Fertigkeit dürfte selten sein — der muß entschlossen mit nicht geringer geistiger Anstrengung das Vorgetragene ex tempore abkürzen, und auf der Stelle herausfühlen, was darin das Wesentlichste und Wichtigste sei. Ein solches Nachschreiben trifft gewiß nicht der Vorwurf: es sei eine mechanische Arbeit; eher könnte man fürchten, sie verlange zu viel von den Hörern. Man vergleiche nur verschiedene Nachschriften Ein und derselben Vorlesung, welch ein großer Unterschied des Auffassungsvermögens sich da zeigt. Ja manche dieser Nachschriften bezeugen einen solchen Mangel dieses Vermögens und ein solches Misverstehen, daß ein Docent dadurch schon bestimmt werden kann, förmlich zu dictieren.

Hat er mit sorgfältiger Ueberlegung das Wesentlichste seines Vortrags präcis und klar zusammengefaßt in Sätze, in welchen sich viele Thatsachen und viele Gedanken centralisieren, so muß er wünschen, daß seine Zuhörer dieß einsehen und eben deshalb das Dictierte genau nachschreiben, damit sie an der Nachschrift jetzt und späterhin ein Anhalten haben, um sich den Gang der Vorlesung zu vergegenwärtigen und dieselbe reproducieren zu können. Es ist ein Zeichen von fauler Gleichgiltigkeit und Mangel an Einsicht, wenn Zuhörer in diesem Falle nicht nachschreiben.[1]

Was zu einem guten Kathedervortrag gehöre, dieß zu bestimmen ist schon deswegen schwer, weil verschiedene Lehrgegenstände auf verschiedene Weise gelehrt sein wollen, besonders aber, weil die Lehrer ihrer eigenthümlichen Begabung nach sehr verschiedene Wege einschlagen und einschlagen müssen. Wie verschieden waren z. B. die Vorlesungen von Werner, Steffens und Friedrich August Wolf, und jeder war Meister in seiner Art. Werners Vorträge über Mineralogie und Geognosie bewegten sich in den Gränzen der Erfahrung. Er sprach ruhig, klar, verständlich und belehrend, sein Schüler Steffens dagegen mit geflügelter Begeisterung. Diesem dienten die empirischen Thatsachen nur als Bausteine seines architektonischen Kunstwerks der innern Naturgeschichte der Erde; er riß seine Zuhörer hin; ohne einzig darauf auszugehn, ihnen empirische Kenntnisse mitzutheilen, erweckte er in ihnen ein Verlangen nach empirischem Lernen. Endlich Wolf, wie lehrte er wieder so ganz anders! Ein grundgelehrter, scharfsinniger und begeisterter Kenner der Alten, waren in ihm einander scheinbar widersprechende Elemente innig vereinigt: Gelehrsamkeit, enthusiastische Liebe und scharfe Kritik, und diese vereinigten Elemente machten, daß seine Vorträge im höchsten Grade fesselnd und zugleich höchst belehrend waren. So könnten noch viele Lehrer charakterisiert werden, die meisterhaft lehrten, aber jeder auf seine ihm ganz eigenthümliche Weise.

Sehr häufig wird die Lehrgabe eines Mannes nach dem Beifall gemessen, welchen er bei den Studierenden findet. Der Maßstab ist aber nicht maßgebend; nur wer zugleich über den Inhalt der Vorlesungen und über den Styl und Vortrag derselben ein Urtheil hat, ist competenter Richter. Aber Schüler, die zu den Füßen des Lehrers sitzen, können in der Regel noch kein Urtheil darüber haben, ob dieser in seinem Fache gründlich sei und deshalb volles Vertrauen verdiene. Daher ist es eine sehr häufige, betrübende Erfahrung, daß leere, unwissende Declamatoren den größten Beifall finden,[2] während der ruhige Vortrag

1) Ein Compendium kann dieß Dictieren ersetzen, auch allmählig aus dem Dictieren hervorgehn. Nach dem Compendium eines Andern zu lesen, das ist für einen selbstständigen Lehrer, der nicht bloß wissenschaftliche Speditionsgeschäfte macht, in der Regel so unbequem, als das Tragen eines fremden, nicht ganz passenden Rocks.

2) Il faut qu'il y ait dans l'éloquence de l'agréable et du réel; mais il fat que cet agréable soit réel. (Pascal.)

der gründlichsten Professoren langweilig gefunden wird. Besonders hört man oft solchen Lehrern den Vorwurf machen: sie regten ihre Zuhörer nicht an. Liegt es denn einzig an dem Lehrer, wenn sein Vortrag nicht anregt, tragen die Zuhörer nicht oft selbst die Schuld, weil es ihnen an Sinn und Empfänglichkeit gebricht? In einer akademischen Rede sagte Friedrich August Wolf:[1] er verlange vom Professor, daß er Wahres lehre, und dieß nicht schauspielerartig, sondern auf eine seinem Gegenstande und seinem Zuhörerkreise angemessene Weise. Dann wendet er sich zu den Studenten: von euch, sagt er, verlangt man, daß ihr ein offenes Ohr zu den Vorlesungen mitbringt.[2]

Ich will hier eine Bemerkung einschalten über das vox *viva* docet. Docendo discimus deutet hin auf die Rückwirkung des Lehrens auf den Lehrer. Es beschränkt sich aber diese nicht bloß darauf, daß der fleißige Lehrer seine Kenntnisse durch das Lehren vermehrt, eine zweite Wirkung geht tiefer.

Macht nämlich das lebendige Sprechen auf die Zuhörer einen weit lebendigern Eindruck, als das einsame stille Lesen, so entbehrt andrerseits der, welcher einsam Bücher für ein ihm ganz unbekanntes Publikum schreibt, des gesegneten Einflusses, welchen ein Kreis lieber aufmerksamer Zuhörer auf den Lehrenden hat. Welcher Art dieser Einfluß sei, lehrt uns eine sehr feine Bemerkung von Fr. Aug. Wolf. Ich bin, sagt er, einer, „der sich seit langer Zeit an den zarten Reiz gewöhnt hat, welcher in der augenblicklichen Entwicklung unserer Gedanken vor gespannten Zuhörern liegt und in deren von dem Lehrer leise empfundenen lebendigen Gegenwirkung, wodurch in seiner Seele auf Stunden und Tage eine geistvolle Stimmung geweckt wird, die der Sitz vor den leeren Wänden und dem gefühllosen Papier so leicht niederschlägt."

Nach dieser Abschweifung muß ich noch besonders Vorlesungen über gewisse Realien erwähnen, bei denen der Lehrer von den Studenten verlangt, daß sie nicht bloß Ohren, sondern auch Augen mitbringen. Wie sehr es aber hier fehlt, darüber sprach ich schon in dem Kapitel über den Naturunterricht. Von ganz wesenlosen Worten, von Geschwätz über Dinge, werden so viele weit mehr angeregt, als von den Dingen selbst. Gesetzt, ein Gemälde Raphaels hienge an einer Wand, gegenüber stände ein Declamator, der eine hochtrabende Rede in poetischer Prosa über das Bild hielte — würden nicht die meisten Zuhörer

1) Vgl. Gesch. d. Pädag. Th. 2, S. 286 ff.

2) A vobis exigitur, ut ad novas auditiones afferatis aures. — In welchem Sinne aures nicht gemeint sei, zeigt eine Aeußerung Wolfs in der Rede, mit welcher er 1787 sein Seminar eröffnete: „Hätte ich, sagte er, so viele der gewöhnlichen Nebenabsichten gehabt, so würde ich meine Vorträge mehr für die Ohren als für den Verstand eingerichtet haben. Ich bin mir bewußt, daß es mir niemals um Menge der Zuhörer zu thun gewesen ist, sondern bloß um Ausbreitung gründlicher Kenntnisse." Ich verweise an die treffenden geistreichen Bemerkungen Wolfs über Lehrer und Zuhörer, welche Gesch. d. Pädag. Th. 2, 285 ꝛc. mitgetheilt worden sind.

dem Gemälde den Rücken zukehren und ihre ganze Aufmerksamkeit dem Declamator zuwenden? So ganz sind sie gewöhnt nur durch das Wort zu lernen und entwöhnt die Augen zu brauchen.

Dieß führt mich auf den Anfang unserer Betrachtung, auf den Gegensatz des Kathedervortrags und des dialogischen Lehrens zurück. Daß letzteres unmöglich, wenn die Zahl der Zuhörer sehr groß ist, daß Savigny sich nicht mit etwa 300 Zuhörern über die Pandekten, Neander mit seinen Hunderten nicht über Kirchengeschichte sich besprechen konnte, das ist klar, ganz abgesehen davon, daß sich diese Gegenstände nicht wohl zu Besprechungen eigneten.

Aber eben so gewiß ist es: daß durch keinen Kathedervortrag die empirische Mineralogie, Botanik und Zoologie und Anderes gelehrt werden kann, wozu entschieden sinnliche Anschauung nöthig ist, am allerwenigsten dann, wenn der Schüler zugleich zur Praxis eingeübt werden soll, wie dieß z. B. bei der ausübenden Chemie der Fall. Auch außer dem Kreise der Realien gehört vieles hierher, was deshalb schon längst nur in akademischen Seminarien und Privatissimis gelehrt wird, wie jeder Lectionskatalog nachweist. Dahin sind die Aufgaben zu rechnen, welche exegetische, homiletische, katechetische, dogmengeschichtliche, philologische Seminarien sich gestellt. Die an solchen Seminarien theilnehmenden Studenten treten aus der Passivität heraus, welche beim Kathedervortrag stattfindet. Der Lehrer behandelt sie auch nicht als eine Masse, sondern er faßt jeden Einzelnen ins Auge, jeder muß, sei es mündlich oder schriftlich oder sonst thätig zugreifen und seine Kräfte unter Leitung des Lehrers ausbilden und sie brauchen lernen.

Der Gegensatz zwischen Katheder- und dialogischem Lehren wird hierdurch klar.

Wie aber, wenn sich zu einem Lehrgegenstande, der nothwendig dialogisch behandelt sein will, z. B. zur Mineralogie, eine solche Zahl meldet, daß es dem Lehrer geradezu unmöglich wird jeden einzeln persönlich ins Auge zu fassen und zu leiten, wie dann? Ich weiß keinen andern Ausweg, als die Menge wo möglich in Abtheilungen zu trennen und jede Abtheilung besonders zu unterrichten. Es fruchtet mehr, wenn sich 40 zu einem sechsstündigen Collegium melden, daß man je 20 drei Stunden lehrt, als sämmtliche 40 sechs Stunden.[1]

Wie oft lehrt man aber wohl vor Hunderten vom Katheder herab Mineralogie 2c. Man gesteht zwar ein, daß ohne alle sinnliche Betrachtung der Steine selbst die adaequatesten Beschreibungen derselben ganz vergeblich sind, und nimmermehr ein Bild im Kopfe dessen zu erzeugen vermögen, der diese Steine nie gesehen. Man behilft sich jedoch häufig auf sehr kümmerliche Weise. Der Eine zeigt die Stücke vom Katheder auch den weitabsitzenden Zuhörern. Aber selbst die zunächst am Katheder sind, können sich auf solche Weise die Bilder

1) Ich verweise auf das über den Naturunterricht, Gesch. d. Pädag. Th. 3, 283 f., Gesagte und zugleich auf Th. 2, 358.

der Steine durchaus nicht einprägen. Auch dadurch, daß man zu Ende der Stunde die vielen beschriebenen Species vor den ängstlich hinstarrenden Augen der Schüler auf einem Tisch in Kasten vorüberziehn läßt, wie ein Schattenspiel an der Wand, wird kein festes Aneignen der Steinbilder bewirkt. Die Schüler erhalten in beiden Fällen nur Worte, lernen aber nicht die Dinge selbst kennen; sie bleiben realiter unwissend, wofern sie nicht Gelegenheit finden sonst wo Mineraliensammlungen genau durchzunehmen.

Schließlich muß hier noch ein großer Vorzug erwähnt werden, welchen die dialogische Lehrweise vor dem Kathedervortrag hat; es ist der, daß die Lehrer dadurch eine Personalkenntnis der Studenten gewinnen und zugleich Gelegenheit erhalten, mit ihnen in ein näheres freundliches Verhältnis zu treten. Es ist doch zu traurig, Jahr aus Jahr ein vom Katheder zu Unbekannten zu sprechen, geben wir auch zu, Wolf habe recht, daß selbst die stummen vor uns sitzenden Studenten eine Rückwirkung auf den Lehrer üben.[1] Oft möchte man doch zu den Stummen sagen: sprecht, daß ich euch sehe.

2.

Examina.

Friedrich August Wolf besprach in einer akademischen Rede den Gegensatz der griechischen Lehrweise in Gesprächsform und der jetzigen Kathedervorträge. Damit den Studenten einigermaßen die Vortheile der alten Lehrweise zu Theil würden, sagte er, seien jetzt Examinatoria und Disputatoria angekündigt. „Fürchtet euch nicht vor diesen Namen, fügt er hinzu, diese Uebungen werden euch vortreffliche Dienste leisten."

Wenn Wolf vor sechszig Jahren dieß: fürchtet eucht nicht, den Studenten zurief, so thäte es in unsern Tagen fast noth, den Professoren, welche im Sinne Wolfs über Examina sich äußern wollen, dieß: Fürchtet Euch nicht! zuzurufen, damit sie sich nicht durch die vielen Gegner alles Examinierens einschüchtern lassen.

Halten wir bei der akademischen Gesetzgebung den Grundsatz fest: kein Gesetz, welches aus Rücksicht auf Böse gegeben wird, darf den Guten hinderlich in den Weg treten.

Viele behaupten nun: das geschehe eben durch alle und jede gesetzlich eingeführte Examina, darum sollten diese ganz wegfallen.

1) Es ist hierbei nicht zu vergessen, daß Wolf sehr viele seiner Zuhörer, theils durch sein Seminar, theils sonst persönlich kannte und daher mehr von ihnen angeregt wurde, als Professoren, bei denen jede persönliche Kenntnis, wenigstens jede nähere fehlt.

Läßt sich dieß so ohne weiteres durchführen? Gibt es nicht Fälle, da Examina durchaus unentbehrlich sind? Wir antworten: ja, solche Fälle gibt es. Stipendiaten-Examina mögen als Beispiel dienen.

Die Stifter der Stipendien fordern meist dringend, daß man ihre Unterstützungen ja nur unbescholtenen fleißigen Studenten möge zukommen lassen. Ob sie aber unbescholten und fleißig seien, darüber sollen die Professoren entscheiden. Wie können sie aber über den Fleiß ihrer Zuhörer ein Urtheil haben, besonders wenn die Anzahl derselben groß ist, wenn sie überdieß, wie dieß häufig der Fall, so kurzsichtig sind, daß sie nur die Studenten erkennen, welche zunächst dem Katheder sitzen.

Die leibliche Gegenwart entscheidet überdieß gar nicht. Ein Zuhörer fehlte bei einem Lehrer nie — dieser bemerkte aber recht wohl, daß er jedesmal in einem an der Uniform kenntlichen Buche aus einer Leihbibliothek las.

Ein Preußisches ministerielles Circular vom 13. Januar 1825 erwartet, daß die Docenten bei Ertheilung der Zeugnisse mit der genauesten Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit verfahren, empfiehlt ihnen Aufmerksamkeit auf die Zuhörer, „damit sie im Stande sind, mit Sicherheit anzugeben, ob die Einzelnen fleißig oder nicht ihre Kollegien besucht haben. Es werden daher diejenigen, heißt es, welche durch die allzugroße Zahl ihrer Zuhörer oder durch Kurzsichtigkeit verhindert sind, alle und jede genau und sicher zu beobachten, wohlthun, ältern geeigneten und bewährten Studierenden aus der Zahl ihrer Zuhörer das Geschäft eines Fiscals oder Famulus zur Kontrole des Kollegienfleißes zu übertragen."[1] So würden denn nicht die Professoren, sondern eigentlich die Famuli die Zeugnisse ausstellen, und welcher Art Studenten würden sich zum Kontrolieren gebrauchen lassen?! — — Ein anderes Preußisches ministerielles Circular vom 29. Juni 1827 empfiehlt zur Nachahmung das Verfahren eines Lehrers, der, „um den Fleiß seiner Zuhörer genauer kennen zu lernen, zu unbestimmten Zeiten während seiner Vorlesungen eine Liste herumgehen ließ, worauf sich die anwesenden Studierenden unterschreiben mußten."[2] — Dasselbe versuchten mir bekannte Lehrer, da schrieben anwesende Studenten die Namen ihrer fehlenden Freunde in die Liste, der Name eines abwesenden ward aus Versehen durch zwei seiner Freunde zweimal eingezeichnet. In eine andere Liste waren die Namen Plato, Aristoteles u. a. eingetragen!

Wenn nun solche Mittel, um den Fleiß der Zuhörer richtig zu würdigen, unzuässig und unzweckmäßig erscheinen, so frage ich noch einmal: worauf sollen doch die Professoren ein gewissenhaftes Urtheil über den Fleiß ihrer Zuhörer gründen, und in dem bestimmten Falle: über die Würdigkeit derselben in Bezug auf Stipendien?

1) Koch 2, 511.
2) Derselbe 2, 201.

Wofern sie sich, lautet die Antwort, nicht geradezu für unfähig erklären wollen, Zeugnis abzugeben über Stipendiaten, so müssen sie dieselben examinieren.

Nur die Professoren, welche in dialogischer Form lehren, machen eine Ausnahme, sie haben nicht nöthig, ihre Zuhörer eigens zu prüfen, da sie dieselben bei ihrer Lehrweise täglich examinieren und dadurch ganz genau kennen lernen.

Wenn man ihre Zuhörer dennoch bei dem Examen zuzieht, so geschieht es, damit sie nicht bloß von dem Lehrer, bei dem sie gehört, sondern von allen Professoren, welche an diesem Examen Theil nehmen, gewürdigt werden können.[1]

Daß nun faule Studenten, welche kein gutes Gewissen haben, die Stipendiatenexamina verwünschen, ist sehr natürlich, das kümmert uns jedoch nicht, wohl aber wollen wir die Meinung der Bessern hören. Diese sind nun, wie mehrere mir selbst gesagt, ganz zufrieden mit der Einrichtung. Es leuchtet ihnen natürlich ein, daß sie, wenn sie sich mit unwissenden Commilitonen um dieselben Stipendien bewerben, entschieden durch das Examen im Vortheil sind, da ihnen dieß Gelegenheit gibt, sich als die relativ Würdigern auszuweisen.

Möchte ich nur nicht einwenden hören: die Männer, welche über die Stipendien zu bestimmen haben, fragen wenig nach den akademischen Zeugnissen, bei der Vertheilung entscheiden ganz andere Motive. Mag dieser Vorwurf auch viele treffen, so ist dennoch die Anklage, wird sie ganz allgemein ausgesprochen, gewiß unrecht. Ich kannte selbst einen trefflichen Mann, welcher bei Verleihung vieler städtischer Stipendien eine sehr gewichtige Stimme hatte und sehr gewissenhaft verfuhr; der beklagte sich vielmehr bitter, daß er an so manchem akademischen Zeugnis kein sicheres Anhalten zur Bestimmung seines Urtheils habe.[2]

Jene Einwendung ist nun unbedingt zurückzuweisen. Was andere in der Stipendiatenangelegenheit thun, das haben *sie*, was wir Professoren aber thun, das haben *wir* zu verantworten; rücksichtslos müssen wir nach bestem Wissen

1) Hiermit übereinstimmend heißt es in dem Reglement für das Bonner Seminarium für die gesammten Naturwissenschaften vom 3. Mai 1825: zur Ausfertigung eines Zeugnisses für ein Mitglied des Seminars „finden keine speziellen Prüfungen statt, da der Besuch des Seminars selbst eine fortwährende Prüfung sein muß.“ Koch 2, 629.

2) Ein Student verlangte von mir zur Beziehung eines Stipendii ein Zeugnis, und zwar ohne vorher examiniert zu werden, da er vorgeblich von andern Testimonia mit einer Note ohne vorheriges Examen erhalten habe. Als er sich dennoch einem Examen über mathematische Geographie unterziehen mußte, da ergab sichs, daß er durchaus nicht den Copernicus kannte. Gesetzt, ich gab ihm, auf seine Versicherung hin, eine gute Note, und er hätte mein Zeugnis mit seinem Gesuch einem Collator übergeben, der ihn über mathematische Geographie befragte und seine exorbitante Unwissenheit ersah, was hätte dieser Mann von mir denken müssen? Zweifelsohne, daß ich aufs gewissenloseste Noten ertheile, und gar kein Verlaß auf mich sei. Bei jeder Note, welche wir ertheilen, sollten wir uns fragen: ob wir dieselbe vertreten können, wenn ein sachverständiger Mann den Studierenden examinierte, welcher die Note erhielt. Wir können freilich auch irren, wenn wir die Studenten examinieren, aber solch Irren ist menschlich, verzeihlich und befleckt unsere Amtsehre nicht.

und Gewissen handeln. Besonders haben wir die Verpflichtung, die Unterstützungen nach Kräften den bessern Studenten zuzuwenden. Es muß uns durchs Herz gehen, zu sehen, wenn ohne unsere Schuld liederliche faule Studenten Stipendiengelder verprassen, welche von frommen Vorfahren nur würdigen zugedacht waren, während die Fleißigsten der Unterstützung entbehren und sich kümmerlich durchschlagen. Wie muß es uns aber quälen, wenn auf uns der Vorwurf lastet, durch leichtfertig, gewissenlos ausgestellte Zeugnisse solche heillose Ungerechtigkeit mit verschuldet zu haben? —

Was nun vom Examen der Stipendiaten gesagt ist, das gilt für alle Fälle, da gewissenhafte akademische Zeugnisse verlangt werden; über unbedingte Nothwendigkeit dieser Examina dürfte unter redlichen Männern kaum ein Zweifel sein.

Ueber andere Examina, in denen keine solche Nothwendigkeit in die Augen fällt, ist man verschiedener Meinung.

Wenn, wie erwähnt, bessere Studenten sich für die Stipendiatenexamina aussprachen, so fühlten sie sich wohl durch sonstiges Examinieren beengt. — Dennoch gestanden sie anerkennend, daß sie dadurch zu einer heilsamen Repetition der Vorlesungen bestimmt worden seien. Junge Mediciner, die sich bei einem Admissionsexamen einer Prüfung über Mineralogie unterziehn mußten, gestanden mir auch, daß sie nur durch den Hinblick auf dieß Examen abgehalten worden seien, gleich in den ersten Wochen die Vorlesung aufzugeben. Beim Fortgang und Schluß derselben sahen sie erst ein, daß in der Mineralogie, wie in allen Disciplinen die Anfänge schwer und für den Anfänger, der noch keine Ahnung davon hat, wohin sie führen, selbst langweilig seien.[1] Ihre Ausdauer sei aber belohnt worden, sagten sie, als sie sich im Verfolg mit den Steinen eingelebt und die größte Freude besonders an der mathematischen Schönheit der Krystalle gehabt. Von da an hätten sie, natürlich ohne alle Rücksicht auf das bevorstehende Examen, Mineralogie getrieben. —

So üben die Examina eine heilsame Wirkung selbst auf die Bessern, welche einer solchen Anregung gar nicht zu bedürfen scheinen; daß aber minder Fleißige und Faule äußere Antriebe nöthig haben, gibt man zu. Nur frägt es sich hinsichtlich dieser: ob denn Examina wirklich Fleiß bewirken, und zwar einen Fleiß rechter Art.

Gesetze können freilich nicht lebendig machen, trotz dem dürfen wir uns nicht den Antinomisten zugesellen. Wird der Faule zur Arbeit genöthigt, so gewinnt er sie vielleicht mit der Zeit lieb, ohne Nöthigung unterläßt er sie ganz. —

Doch hören wir die Anklage gegen alle und jede akademische Examina.

1. Fr. A. Wolf sagte: perverse studere eos qui examinibus studeant.

1) Man denke nur an die Anfänge beim Sprachunterricht, an das Auswendiglernen von mensa und amo.

Recte studet qui sibi et vitae. Auf diesen Ausspruch könnten sich die Ankläger berufen, müßten sie nicht zugleich berücksichtigen, daß derselbe Wolf sagte: Examinatoria würden den Studenten „vortreffliche Dienste leisten." Jener Ausspruch ist offenbar gegen die gemeinen Studenten gerichtet, welche ohne alle Liebe zur Wissenschaft sich mit ihr verdrüßlich nur gerade so viel abmühen, als durchaus nöthig, um im Examen leidlich durchzukommen. —

Welcher edlere Student wird aber in dem Sinne examinibus studere? Doch mag er sich immerhin durch die ihm bevorstehenden weislich eingerichteten Examina insofern bei seinen Studien bestimmen lassen, als diese Examina bei richtiger Wahl und Begränzung der Prüfungsgegenstände ihn an das erinnern, was er unumgänglich lernen muß. Auch wird ihn der Hinblick auf die ihm bevorstehende Prüfung nothwendig zur vorläufigen Selbstprüfung führen über das, was er sicher weiß, was nicht, und bei einer hieraus erwachsenden Selbsterkenntnis wird er Lücken seines Wissens auszufüllen, Unklares zur Klarheit zu bringen streben.

Tüchtige Examinatoren werden auch in den meisten Fällen leicht unterscheiden zwischen Examinanden, die mit wissenschaftlicher Liebe gearbeitet und das Gelernte sich wirklich angeeignet, es geistig assimiliert haben, und denen, die sich nur allerhand ganz äußerlich an- und umgehängt, es nur im Vorhof des Gedächtnisses pro tempore examinis eingespeichert haben, um es beim Examen aufzuweisen, nach demselben aber verächtlich wegzuwerfen.

Wir können also die Besorgnis nicht theilen, daß allem Studieren durch die Examina ein illiberaler Charakter aufgeprägt werde. Wessen Gesinnung illiberal, gemein ist, der bleibt gemein, er werde examiniert oder nicht, wer aber liberal, edel gesinnt ist, den wird kein Examen der Welt demoralisieren, gemein machen.

2. Ein zweiter Einwurf gegen die Examina ist dem vorigen verwandt, er berührt scheinbar den Ehrenpunkt der Studenten. Examinieren, sagt man, gehöre auf Schulen, für Knaben, die, unreif sich selbst zu bestimmen, der Leitung und der Anregung durch Lehrer bedürften. Von solcher Leitung seien Studenten emancipiert, sie examinieren heiße sie als Schulknaben behandeln. Diese Ansicht gefällt vorzüglich den Studenten, welche ihre Faulheit sehr gern unter das edle Patronat von Freiheit und Ehre stellten.

Man vergißt nur eins. Examina liegen freilich hinter den Studentenjahren, aber Examina folgen ja auch nach diesen Jahren — die Staatsexamina. Wie sollten doch Prüfungen den Studenten deshalb verunehren, weil sie sich nur für Knaben ziemten, da sie doch keine Unehre für Kandidaten sind. Man übersieht auch, daß Schulprüfungen den Charakter der Schule, akademische den der Universität dem Inhalt wie der Form nach tragen, daß also unter dem Wort Examen zwei ganz verschiedene Begriffe verstanden werden. Kein akademischer Examinator wird die zu prüfenden Studenten als Gymnasiasten

behandeln; doch fordert er mit Recht, daß ihre Kenntnisse nicht in, oder gar unter dem Niveau von Gymnasialkenntnissen seien, so daß er genöthigt wird, Fragen zu thun, welche freilich nur bei Schulprüfungen vorkommen sollten.

Nachdem ich so die Examina vertreten und manche Einwendung gegen dieselben zu beseitigen gesucht, könnte der Leser glauben: ich sei blind gegen viele ihnen anhangende Fehler und Uebelstände. Das bin ich gewiß nicht, hatte ich ja in meinem fünfzigjährigen Professorenamt Gelegenheit genug, jene Fehler und Uebelstände kennen zu lernen. Fassen wir dieselben ins Auge.

1. Wenn manche in neuester Zeit gegen alles und jedes Examinieren auftraten, so konnten andere des Examinierens nicht genug haben und vermeinten dadurch alle und jede Studenten zum fleißigsten Studieren zu nöthigen. In Mainz examinierte man wöchentlich alle Zuhörer. Auch bei uns prüfte man früher in jedem Semester dieselben Studenten kurze Zeit nach einander, im Uebertritts- und im Stipendiatenexamen. Wie überflüssig, ja schädlich solch Verfahren sei, leuchtet ein.

2. Ein Uebelstand ist es, besonders auf größern Universitäten, wenn die Zahl der Examinanden sehr groß und dadurch die Zeit, welche auf jeden Einzelnen verwandt werden kann, knapp zugemessen ist. Wie wäre es doch möglich, sagen viele, binnen 10 Minuten zu erfahren: ob ein Examinand tüchtig sei in einem Fache oder nicht. — Es ist hier ein Uebelstand, doch dürfte er in vielen Fällen nicht so groß sein, als er auf den ersten Blick zu sein scheint.

Gesetzt, der Examinand werde in drei Fächern geprüft, auf jedes Fach kämen durchschnittlich nur 8 Minuten, so wird er 24 Minuten examiniert. Wer den drei Prüfungen aufmerksam folgt, besonders darauf acht hat, wie der Examinand antwortet, wie er sich bei schwierigen Fragen zu helfen weiß, der kann sich schon ein Urtheil über dessen Fähigkeit und Studienweise bilden. Der Examinator kann überdieß die Prüfung dadurch abkürzen, daß er Fragen vorlegt, die, ohne dem Examinanden zu viel zuzumuthen, doch wahre Experimenta crucis und der Art sind, daß man dem, welcher sie besonnen, klar und richtig zu beantworten vermag, kaum weitere Fragen vorzulegen nöthig hat.[1]

Vorzüglich ist aber dem Uebelstande, welchen die große Zahl der Examinanden mit sich führt, dadurch abzuhelfen, daß man alle, welche dialogischen Unterricht in Seminarien und sonst genossen, als durch Examina hinlänglich bekannte, sehr wenig oder gar nicht examiniert, wie dieß schon oben bemerkt wurde, da von den Stipendiatenprüfungen die Rede war. Auf solche Weise erübrigt man viel Zeit für die übrigen Examinanden.

1) Im Examen über mathematische Geographie kann der sonst unwissendste Examinand leicht auswendig lernen, wie viel Zonen es gebe und welches ihre Grenzen seien, aber eine Antwort auf die Frage: wie muß ich reisen, damit mir ein ganzes Jahr lang jeden Mittag die Sonne durch das Zenith gehe? eine solche Antwort dürfte schwerlich auswendig zu lernen sein, sie muß aus innerer Anschauung improvisiert werden.

3. wendet man gegen die Examina ein, daß so vielen Examinatoren das Geschick zum Examinieren fehle. Die Einen, sagt man, sind mit keiner Antwort zufrieden, wenn nicht der Examinand genau in ihrem Sinne antwortet, sie sind nicht im Stande, sich in eine fremde Ansicht hineinzudenken und diese richtig zu würdigen. — Andere beschränken sich auf etwas bestimmtes und beharren unbarmherzig dabei, wenn sie auch sehen, daß der Examinand in diesem Bestimmten nicht zu Hause ist, anstatt daß sie durch Fragen erforschen sollten, ob er es nicht in einem zweiten, dritten 2c. sei. Wieder andere verfehlen es darin, daß sie den Examinanden nicht zu Worte kommen lassen, die Fragen, welche sie an ihn richten, selbst beantworten, und auf solche Weise natürlich kein Urtheil über ihn haben können und dennoch ihre Stimme über ihn abgeben. U. s. w.[1]

4. sagt man: das Resultat der Prüfungen wird unsicher, weil die Examinanden insofern sehr verschieden sind, daß die Einen beim Examen ganz unbefangen und dreist mit aller Besonnenheit die Fragen beantworten, während furchtsame und schüchterne oft die Besinnung so verlieren, daß sie in der Verlegenheit die leichteste Frage nicht zu beantworten im Stande sind. Und diese Schüchternen sind oft weit tüchtiger als jene kecken Antworter. Muß nicht daraus eine irrige und ungerechte Würdigung hervorgehn?

Die Uebelstände, welche Folgen des Ungeschicks der Examinatoren und der Schüchternheit der Examinanden sind, würden bei schriftlichen Prüfungen wegfallen. Verstehn sich aber die Examinatoren nur einigermaßen aufs Examinieren, so werden sie den meisten Schüchternen Muth machen und die Dreistigkeit nicht überschätzen. Jedenfalls lernt man die Examinanden besser durch ein mündliches Prüfen kennen, welches ihnen nachgeht, mögen sie irren oder auf rechtem Wege sein, und die lebendige Bewegung oder auch die Unbeholfenheit ihres Denkens an den Tag bringt. Beschränkt man sich aber auf schriftliche Examina, so ist doch eine mündliche Besprechung mit den Examinanden über ihre gelieferten Arbeiten aus mehr als einem Grunde sehr nöthig.

Man hat sehr gewöhnlich drei Examen-Noten: ausgezeichnet, gut, schlecht. Diese sind nicht ausreichend, und versetzen die Examinatoren oft in eine peinliche Lage. Sie wollen die erste Note nur den würdigsten, die letzte nur im schlimmsten Falle geben. So geschieht es, daß die mittlere Note am häufigsten ertheilt wird, und zwar an Examinierte, die unter sich sehr verschieden sind, je nachdem sie der ersten oder der letzten Note näher stehn. Bei fünf Noten vermeidet man dieß gröbliche Egalisieren.

1) Meiners in seinem Werke über die Verfassung deutscher Universitäten bringt Einwendungen gegen die Examina vor, welche weder den Studenten, noch den Professoren — noch Meiners Ehre machen. Einer Universität, wo gemeine Gesinnung herrscht, der ist nicht zu helfen.

3.

Zwangscollegien, Hörfreiheit. Lyceen. Verhältnis der philosophischen Facultät und ihrer Vorlesungen zu den Fachstudien.

Gegen die Zwangscollegien ist man von allen Seiten, meist mit großem Recht aufgetreten. Zuerst ist der Begriff festzusetzen, welcher durch den ominösen Namen bezeichnet wird.

Es gibt akademische Lehrobjecte, welche der Student leidlich auf eigene Hand aus Büchern erlernen kann, andere dagegen nicht, weil sie ganz entschieden Lehrer und Lehrmittel verlangen. Dahin gehören die meisten empirischen Naturwissenschaften, der größte Theil der medicinischen Fächer. Ihrer Natur nach nothwendig, auch ohne alle weitere gesetzliche Bestimmung, sind sie doch keine Zwangscollegien. Der Mediciner muß Collegien über Anatomie und Accouchement hören, er kann sie nicht für sich treiben — aber er wird diese Collegien dennoch nicht als Zwangs- sondern als an sich nothwendige betrachten.

Wenn man nun früher alle Gegenstände vorschrieb, über welche Vorlesungen gehört werden mußten, auch wohl bei wem und in welcher Folge, so verfiel man in unsern Tagen in das völlig entgegengesetzte Aeußerste, und gieng soweit, im Ernst zu behaupten: man dürfe den Studenten zu nichts verpflichten, er könne selbst auf der Universität leben ohne irgend ein Collegium zu hören. Natürlich war die Frage: wozu lebt er denn aber gerade auf der Universität? und wenn es so soll sein, wozu sind dann überhaupt Universitäten?

Wie man darauf verfiel Zwangscollegia festzusetzen, auch wohl die Folge, in welcher sie gehört werden sollten, das ist klar. Man gieng davon aus, daß den Studenten, besonders den Anfängern die Einsicht mangle über die rechte Art des Studierens. Da müsse man ihnen zu Hilfe kommen, am einfachsten, indem man ihnen genau den Studienweg apodiktisch vorschreibe.

Der Gedanke war in so fern sehr verzeihlich, als man die gänzliche Ungewißheit und Unentschlossenheit so vieler Studenten, besonders der neuen, in Bezug auf Wahl ihrer zu hörenden Vorlesungen bemerkte. Auch vernahm man wohl, daß Studenten bei ihrem Abgange von der Universität äußerten: könnten wir doch noch einmal studieren, wir wollten es ganz anders angreifen. Durch einen streng einzuhaltenden Studienplan glaubte man den Studenten das Tappen beim Anfang ihres Universitätslebens zu ersparen, wie die Reue am Ende desselben.

In neuerer Zeit traten jedoch die alten strengen Zwangsmaßregeln zurück, war es doch, als wollte man die taubmannsche Definition eines Studenten gut heißen: est animal quod non vult cogi sed persuaderi. So geschah es in Bayern, so in Preußen. Die Facultäten der preußischen Universitäten publizier-

ten Studienpläne, jedoch mit ausdrücklicher Bemerkung, daß sie hiermit nicht zwingen, sondern nur rathen wollten. In dem Studienplan für die Mediciner in Berlin vom 3. August 1827 heißt es: „Da es einem jeden Studierenden erwünscht sein muß, nicht bloß eine Uebersicht der Vorlesungen vor sich zu haben, welche er während seiner Studienzeit zu besuchen hat, sondern sie auch in einer zweckmäßigen Reihenfolge geordnet zu sehen, um bei ihrer Auswahl keine Misgriffe zu begehen, so theilt die medicinische Facultät den nachfolgenden Studienplan ihren Studierenden bei der Inscription als einen väterlichen Rath mit, und wünscht zugleich, daß jeder ihrer Kommilitonen sich über etwanige Zweifel hinsichtlich des Studienplans selbst oder ähnlicher Gegenstände an den jedesmaligen Decan oder andere Mitglieder der Facultät wenden wolle, da ihr nichts lieber sein kann, als zu dem möglichst günstigen Erfolg ihrer Bemühungen nach Kräften beizutragen."[1] — Es folgt hierauf, was in jedem der acht Studiensemester zu hören sei, z. B.

Erstes Halbjahr:

„Encyklopädie der Medicin. Botanik mit Excursionen. Osteologie. Physik. Griechische, lateinische Vorlesungen, mathematische, philosophische Vorlesungen (je nach dem Bedürfnis der Studierenden)."

Im lateinischen Studienplane der Bonner theologischen Facultät vom 3. Juni 1829[2] heißt es selbst: „Quare aut his nostris consiliis obsequemini, aut, si pro singulari ratione studiornm vestrorum meliora noveritis" ....

Im Studienplan aber, welchen die Hallische theologische Facultät im Jahre 1832 ihren Studierenden vorlegt, äußert sie ohne Umstände, daß diese den guten Rath sehr bedürften. „Das theologische Studium, heißt es, ward von jeher, wie uns eine lange Erfahrung gelehrt hat, von sehr vielen angefangen, ohne daß sie eine deutliche Vorstellung von dem Umfang desselben, dem Zusammenhang seiner Theile und der zweckmäßigsten Methode, sich mit jedem derselben bekannt zu machen, dazu mitbrachten. Auch haben wohl nur wenige vor ihrem Abgange von der Schule Gelegenheit gehabt, sich jene vorläufige, so wichtige Einsicht zu erwerben. Daher so viel Unsicherheit und Misgriff in der Wahl der Lectionen, so viel Unrichtiges im Urtheil über das mehr oder minder Wichtige, so viel Planlosigkeit des Studiums, selbst bei ernstlichem Fleiße, daher die so oft laut geäußerte Klage am Ende der akademischen Jahre, zu spät eingesehen zu haben, wie ganz anders diese Jahre hätten benützt werden können."

Mit diesen Studienplanen ist es aber nicht entfernt so gemeint, als stelle man Hören oder Nichthören der Collegien ganz in die Willkür der Studierenden,

1) Koch 2, 201.

2) Koch 2, 204. Ebend. 209 der Studienplan der philosophischen, S. 216 der der theologischen Facultät in Halle, S. 235. der Studienplan für die Theologen von 1837, S. 239 für die Juristen, S. 245 für die Mediciner in Bonn.

nur über die Folge, in welcher sie dieselben hören sollen, gibt man Rath, es ist eine kurze Hodegetik, die man ihnen bietet.

Die Verpflichtung zu hören erleidet um so weniger Zweifel, als Theologen, Juristen und Mediciner am Schluß ihrer Studien ein Staatsexamen machen und bei diesem Zeugnisse über die gehörten Collegia vorlegen müssen. Keiner darf sich als Autodidact präsentieren; gestände man es einem Examinanden doch in einzelnen Disciplinen zu, so würden die Examinatoren mit Recht ihn sehr genau über diese Disciplinen prüfen, um zu erfahren, was der Autodidact „auf eigne Hand" geleistet.

Man könnte demnach die Fachcollegien der drei Facultäten als Zwangscollegien ansehn, wenn sie gleich dem Studenten nicht so erscheinen. Auch die minder Fleißigen besinnen sich nicht, ob sie Exegese, Dogmatik — Pandecten — Anatomie hören sollen. Werden sie ja im Staatsexamen über diese Disciplinen geprüft; in diesem Examen gut zu bestehen und dadurch Anerkennung und Anstellung zu finden, das wünscht jeder.

Was nun von Theologen, Juristen und Medicinern gilt, das gilt auch von den, der philosophischen Facultät angehörigen Philologen und Mathematikern, welche sich dem Schulfach widmen, in Bezug auf philologische und mathematische Vorlesungen. Wie ist's aber mit den Vorlesungen der philosophischen Facultät, welche nicht Fachvorlesungen sind, nicht direct auf einen künftigen Beruf zielen? Was die Mediciner betrifft, so heißt es in den Statuten der Bonner medicinischen Facultät § 20[1] „Dem eigentlichen medicinischen Lehrcursus muß ein philosophischer Vorbereitungscursus voraus oder zur Seite gehen, welcher folgende Wissenschaften der philosophischen Facultät einschließt: klassische Philologie, Logik, Psychologie, Mineralogie, Botanik und Zoologie, Physik und Chemie." Ueber diese Fächer wurden die Mediciner geprüft, und mußten ein Zeugnis über diese Prüfung beibringen.[2] Eine gleiche Prüfung der Medicin Studierenden — die s. g. Admissionsprüfung — findet in Erlangen statt, die Prüfungsgegenstände sind: Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie und Pharmakognosie. Man scheint diese Disciplinen so anzusehn als gehörten sie nicht bloß zur allgemeinen sondern zur Fachbildung des Mediciners.

Wenn der Gymnasiast ohne alle eigne Wahl jedes lernen muß, was auf dem Gymnasium gelehrt wird, so findet demnach eine ähnliche Nöthigung für den Studenten hinsichtlich der Fachcollegien statt. Wie ist's aber mit den Vorlesungen der philosophischen Facultät, welche in keinem directen Verhältnis zu den theologischen und juristischen Fachstudien stehen, sondern allgemeine Bildung bezwecken? Die Frage ist in so fern schwer zu beantworten, als in dieser Hinsicht in verschiedenen deutschen Ländern verschiedene Ansichten

1) Koch 2, 246. 260.

2) Vgl. ebend. S. 66, 72 die ministeriellen Rescripte vom 7. Januar 1862 und vom 23. October 1828.

sich geltend gemacht haben, welche wiederum im Lauf der Zeit manche Modificationen erfuhren, zum Theil sehr wesentliche, wie das Beispiel der Universität Erlangen beweist.

Hier war es früher so: Vorlesungen über Weltgeschichte, Physik, Logik, Philologie, Mathematik und Naturgeschichte mußte jeder Student und zwar im ersten Jahre hören, an dessen Schluß die Armen in einem Zuge über die genannten disparaten Gegenstände geprüft wurden; erst nachdem sie diese Prüfung glücklich bestanden, ward ihnen gestattet zum Fachstudium überzugehn.[1] Jene sechs Collegien nannte man spottweise Fuchsencollegien; man nahm sie an, hörte sie meist mit Widerwillen und sehr lässig und freute sich nur, wenn man jene Prüfung — das sogenannte Fuchsenexamen — hinter sich hatte.

Wie so ganz niederschlagend und entmuthigend diese Einrichtung für jeden Professor war, dem seine Wissenschaft und ein gesegnetes Lehren derselben am Herzen lag, ist klar. Und ebenso war sie für die Studenten höchst unzweckmäßig und aller freien edlen Bildung feindlich. Es geschahen daher Schritte gegen jene Einrichtung, was um so nöthiger war, als die philosophische Facultät scharf von den drei übrigen Facultäten abgeschnitten ward, wenn sich der Student im ersten Jahre mit ihr abfand, in den folgenden Universitätsjahren dagegen gar nicht mehr Vorlesungen dieser Facultät hörte.

Noch mehr. Der Gedanke lag zu nahe, man könne ja die philosophische Facultät ganz von der Universität ausscheiden und statt ihrer eigene protestantische Institute unter dem Namen Lyceen anderweitig errichten. Im Jahre 1839 ward wirklich ein Lyceum für Katholiken und Protestanten in Speyer gestiftet, welches der Universität Erlangen längere Zeit viel zu schaffen machte. Näher trat ihr die Gefahr, als man, besonders im Jahr 1843, ernstlich darauf dachte in Ansbach und Baireuth zwei protestantische Lyceen zu errichten. Gieng dieser Plan durch, so löste sich die Universität auf und wir erhielten Fachschulen. Gegen diese höchst bedenkliche Richtung ließ ich im Jahre 1843 folgenden Aufsatz drucken.[2]

Lyceen.

Gymnasien sind dadurch wesentlich und scharf von den Universitäten verschieden, daß sie einzig die allgemeine Bildung als Grundlage aller Berufsbildungen bezwecken, während Facultätsstudien die Universität charakterisieren und den Uebergang ins praktische Leben vermitteln. Auch in der obersten Gymnasialklasse haben künftige Theologen, Juristen und Mediciner ohne Unterschied die

1) Man erlaubte dem Anfänger im ersten Studienjahr allenfalls ein einleitendes Fachcollegium zu hören, die sechs Collegia der philosophischen Facultät mußten sie aber hören.

2) Zeitschrift für Protestantismus und Kirche, Jahrgang 1843. Ich theile den Aufsatz wenig verändert mit, da ich die in demselben ausgesprochenen Ansichten jetzt noch vertrete.

gleichen Lectionen; schon in dem ersten Universitätsjahre hörte und hört man einleitende Fachcollegien.

Auf doppelte Weise kann dieser entschiedene Charakter der Gymnasien und Universitäten zwitterhaft werden, einmal: wenn man dem Gymnasium Facultätsstudien anhängt, dann, indem auf der Universität die ersten ein oder zwei Studienjahre, nach Art des Gymnasii, ausschließlich allgemeinen Studien bestimmt oder zu dem Zweck eigene, zwischen den Gymnasien und Universitäten innestehende, zwitterhafte Anstalten errichtet werden.

Von Gymnasien mit academischen Anhängseln giebt es mehrere Beispiele. So hatte das Danziger Gymnasium drei Facultäten, welche in den zwei obersten Klassen eintraten. Die Theologen lehrten Dogmatik, Polemik, selbst Predigtübungen waren eingeführt; die Juristen lasen über Institutionen und Lehnrecht, die Mediciner über Anatomie, Physiologie. Erst spät verwarfen die Vorsteher „das Gemisch von Akademie und Vorbereitungsschule." Ebenso wurden früher auf dem Gymnasium in Stargard Vorlesungen über Exegese, Kirchengeschichte, Institutionen und Anatomie gehalten. Auch hier überzeugte man sich, daß bei solcher Mischung „die Schulwissenschaften leiden mußten." Dazu kam, wie man ohnehin vermuthen konnte, daß „die Kollegiasten, welche sich als Studenten betrachteten, auch wie diese handelten, ohne sich um die Schulzeit zu bekümmern, die Lehrstunden nach Willkür besuchten und in denselben trieben, was ihnen einfiel". Im Jahre 1770, heißt es, sei „das Unwesen mit der akademischen Verfassung abgestellt worden."

Der Versuch, welchen zu Ende des vorigen Jahrhunderts ein Minister machte, auf den Gymnasien für künftige Juristen, statt des Tacitus und Virgil, des Heineccius Institutionen einzuführen, erregte allgemeinen Unwillen.

Das Gymnasium weiß von keinen Fachstudien, darf von keinen wissen, wofern es nicht voreilig unreifen Knaben eine fundamentlose Berufsbildung gewaltsam aufprägen will. —

Untersuchen wir nun die zweite Frage: Ob es nämlich rathsam sei, den Charakter der Universität dadurch zu trüben, daß man das erste Universitätsjahr oder wohl die zwei ersten einzig den allgemeinen Studien bestimmt, mit Ausschluß der Facultätsstudien, daß man in dieser ersten Zeit nur eine Fortsetzung der Schulstudien bezweckt, eine reine Propädeutik für die Fachstudien, so daß die Studierenden zuerst völlig die allgemeinen Studien absolvieren sollen, um sich später eben so ausschließlich den Fachstudien zu widmen?

Vieles spricht entschieden dagegen. — Der eben vom Gymnasium Abgegangene habe sich aufs Beste für sein Abiturientenexamen vorbereitet. Nachdem er dieß glücklich überstanden, empfängt man ihn auf der Universität großentheils mit denselben Studien, welche ihn bis dahin beschäftigten. Er hat auf dem Gymnasinm viele Jahre Klassiker gelesen, auf der Universität soll er fortfahren; mit Mühe hat er sich die Thatsachen der Weltgeschichte eingeprägt, er soll es

jetzt noch einmal thun und sich darüber noch einmal examinieren lassen; er hat reine Mathematik getrieben, er soll dieselbe noch einmal anhören. — So beschäftigt man ihn großentheils nur mit Repetitionen des Bekannten; Studien der Art können keinen Reiz für ihn haben.

Es ist natürlich keineswegs gemeint, als sollten die allgemeinen Studien fortan ganz wegfallen; aber die Schulweise, wie sie getrieben wurden, diese soll einer neuen, einer akademischen Weise Platz machen. Eine solche kann aber in der Regel erst eintreten, wenn der Student selbst allmählich für dieselbe gereift und vorbereitet ist. Hat z. B. der Jurist Rechtsgeschichte, der Theolog Kirchengeschichte gehört, mit wie anderm Sinn, Verstand und Interesse werden sie dann zum Studium der allgemeinen Geschichte zurückkehren, in denen sich alle Elemente menschlicher Entwicklung begegnen und als Ein großes Ganze in den mannigfaltigsten lebendigsten Wechselwirkungen erscheinen. So könnte man auch fragen, ob der junge Theolog nach langer Gymnasialbeschäftigung mit den Klassikern nicht eine Pause machen, zunächst biblische Exegese vornehmen und erst später sich wieder zur klassischen Philologie wenden solle, um das Verhältnis der klassischen und heiligen Sprache und Welt zu studieren. —

Gewiß würden mehrere Disciplinen der philosophischen Facultät viel ersprießlicher in der spätern als in der ersten Universitätszeit getrieben, auch auf eine der Akademie würdige, selbständige und freie Art, aus reiner Liebe zur Wissenschaft, nicht aber, um sich Gelerntes abfragen zu lassen. — Diese verwerfliche Weise herrscht aber um so mehr, als die Studierenden in dem ersten, dem sogenannten philosophischen Jahre, die disparatesten Gegenstände treiben müssen, von denen sie im Uebertrittsexamen[1] Rechenschaft geben sollen. Das geht allenfalls in den niedern Stadien der Schulstudien; in den höhern aber sind die besten Köpfe solchen Forderungen nicht gewachsen; sie können nicht zugleich Logik, Weltgeschichte, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Philologie mit Hingebung und Liebe studieren. Werden sie dennoch gezwungen, so verschiedenes zu hören, so regt sich in ihnen ein wahrer Widerwille gegen diese sogenannten Zwangscollegien, selbst die Bessern verzweifeln daran, etwas zu leisten, die meisten denken nur darauf taliter qualiter im Examen zu bestehen, und sind dann herzlich froh, wenn sie durchgekommen sind und das philosophische Jahr hinter sich haben.

Wer den Uebertrittsprüfungen beigewohnt hat, wer es weiß, wie die Examinatoren sich abmühen müssen, kinderleichte Fragen zu thun, und selbst diese Fragen vielfach unbeantwortet bleiben, der wird sich nicht täuschen und glauben: die allgemeine Bildung werde durch eine solche Studienweise gefördert.[2] Manche

1) Das Examen, welches am Schluß des ersten Universitätsjahres zu bestehen war, um zu den Fachstudien überzutreten.

2) Auch einsichtsvolle Männer, denen ernstlich daran liegt, allgemeine Bildung zu befördern und der bloßen Dressur zu den Fachstudien entgegen zu arbeiten, auch sie täuschen sich wohl hierüber und meinen: wer gegen das philosophische Jahr spreche, sei ein Verächter der allgemeinen Bildung. Im Gegentheil!

werden vielleicht ohne weiteres die Professoren beschuldigen, als hätten sie weder Eifer noch Geschick, um Interesse und Liebe für ihr Fach zu erwecken. Träfe auch der Vorwurf einen oder den andern, so kann doch aus Erfahrung versichert werden, daß selbst die gewissenhaftesten und ihrem Fache gewachsenen Professoren dieselben traurigen Erfahrungen machen. Und ebenso können Sachkundige bezeugen, daß auch die gewissenhaftesten Studierenden meist mit freudlosem Unmuth jene vorgeschriebenen Studien absolvieren, daß auch diese froh sind, wenn sie das erste Universitätsjahr hinter sich haben.

Wie ganz anders war es, als noch der Theolog, Jurist und Mediciner neben seinen Fachcollegien in jedem Semester eine oder mehrere Vorlesungen von Professoren der philosophischen Facultät hörte; mit welcher Liebe hörte er es, ja wie erquickte und stärkte es ihn bei seinen Fachstudien! Dieselben Collegien, welche einst so erquickten, sind den jetzigen Studierenden widerwärtig. Woher dieß komme, ergiebt sich aus dem Gesagten; ganz treffend urtheilt hierüber einer der größten Juristen Deutschlands. „Hier, sagt er, eine Frage: Soll man das juristische Studium schon im ersten akademischen halben Jahre anfangen? Allerdings. Man kann nie zu sehr eilen, die ersten Begriffe von dem Fache zu bekommen, welchem man sich widmen soll. Die historischen, humanistischen, mathematischen und philosophischen Studien werden dadurch nichts weniger als ausgeschlossen; aber wer mit allen diesen vorher fertig sein will, ehe er die Institutionen hört, der handelt eben so klug, als wenn er das Dessert für eine ganze Woche zusammen genießen, und so lange dieser Vorrath währte, nichts Anderes essen wollte. Unleugbar hat er weniger Vergnügen, als er sich durch Abwechslung verschaffen könnte, und oft verdirbt er sich auch den Magen."[1]

Es ist für jeden Professor der philosophischen Facultät höchst niederschlagend, ja erschreckend, wenn seine Vorlesungen nur als Zwangscollegien gelten.

Dadurch wird jedes edlere Verhältnis zwischen ihm und seinen Zuhörern zerstört, und es ist die größte Gefahr, daß in den Herzen der Studierenden von vorn herein aller reine Sinn und alle Achtung gegen die Wissenschaft ersterbe, und in gleichem Maaße Rohheit die Herrschaft gewinne.

Ein Mann, welchem durch klaren Blick, edle Gesinnung und lange Erfahrung vor den Meisten über Universitäten ein Urtheil zusteht, Savigny, spricht[2] von den Vorlesungen, welche zu hören den Studierenden vorgeschrieben werde. Es liege hierbei, sagt er, die an sich lobenswerthe Absicht zum Grunde, „die Studierenden durch den Besuch mannigfaltiger Vorlesungen zu einer recht freien vollständigen Ausbildung zu führen. Wo aber, fährt er fort, diese Absicht zwangsweise und im Widerspruch mit der eigenen Neigung durchgesetzt wer-

1) Hugo im civilistischen Magazin 1, 57.

2) Wesen und Werth der deutschen Universitäten von Savigny" in Ranke's „Historisch-politischer Zeitschrift." September 1832. S. 569 ff.

den soll, da wird nichts bewirkt, als das unedle Spiel, wodurch zum Schein Zeugnisse zusammengebracht werden, um der formellen Vorschrift zu genügen. So wenig kann geistige Mittheilung gedeihen, wenn ihr irgend ein äußerer Zwang angelegt wird."[1] —

Gehen wir nun zu Anstalten über, in denen sich der Charakter der Gymnasien und Universitäten zwitterhaft konfundiert, — zu den Lyceen.

Wird das erste Universitätsjahr den philosophischen Studien gewidmet, so trennt diese Einrichtung leider die Universität in zwei Theile, indem sie philosophische Studien von Fachstudien scheidet. Dennoch werden von den meisten Ankömmlingen einleitende Fachcollegien gehört; zudem leben sie als Studierende.

Wenn aber Lyceen die philosophische Facultät fern von Universitäten vertreten, dann ist die Scheidung vollständig und der Charakter einer deutschen Universität ist völlig zerstört, mag man auf Studien oder Zucht sehen. Wir erhalten statt der Universitäten Specialschulen.

Savigny sagt von den deutschen Universitäten: „ihr gemeinsamer Charakter besteht zunächst darin, daß jede derselben die Gesammtheit der Wissenschaft umfaßt, anstatt sich auf eine einzelne Wissenschaft zu beschränken, so wie dieses in den Spezialschulen mancher anderen Länder geschieht. Der Vortheil dieser Einrichtung, fährt er fort, sei schon so oft und so gründlich erörtert worden, daß er darüber schweigen könne. —

Die Errichtung von Lyceen zerstört hiernach den Charakter unserer Universitäten. Wer nur einigermaßen die Stellung und den Einfluß der philosophischen Facultäten kennt, der zweifelt hieran nicht. Ein Lyceum will eine selbstständig existierende philosophische Facultät sein; aber diese Facultät kann nur gedeihen, wenn sie, verbunden mit den übrigen Facultäten, Lebenskräfte von diesen empfängt und ihnen gegenseitig mittheilt. Die theologische, juristische und medicinische Facultät, getrennt von der philosophischen, werden zu bloßen Dressurschulen für künftigen Broderwerb herabsinken, während die isolierte philosophische, wenn ihr der Hinblick auf die ernsten Forderungen des Lebens und des einstigen Berufs mangelt, ohne Halt und Ziel ist. Je enger und inniger dagegen die Verbindung der philosophischen Facultät mit den andern ist, um so lebendiger und wissenschaftlicher wird der Geist der Universität sein.

Der zwitterhafte Charakter eines Lyceums, das weder Gymnasium noch Universität ist, muß auf die Lyceisten den übelsten Einfluß haben, auch ihnen einen zwitterhaften Charakter geben. Schüler mögen sie nicht sein, Studenten möchten sie gerne sein; sie sind aber keines von beiden. Es fragt sich auch, wie sie von Seiten der Lehrer behandelt werden sollen. Die Schulzucht ist zurück-

1) Man kann nicht genug gegen akademische Einrichtungen warnen, welche dem Bösen wehren sollen, dem Guten aber wirklich hinderlich, ja verderblich sind. So zwingt man wohl schlechte Subjecte zum heuchlerischen Schein des Fleißes, zu einem todten pharisäischen Werke, und zerstört zugleich den wahren lebendigen Fleiß und das gedeihliche Studieren der Bessern.

getreten, doch gewährt man ihnen nicht volle akademische Freiheit. Was man ihnen aber nicht gewährt, werden sie sich selbst nehmen, und auf alle Weise um so mehr ungebundene Studenten spielen, als sie nicht von älteren Studierenden heilsam gezügelt werden.

Sieht man auf die Fundation der Lyceen, so zeigen sich auch von dieser Seite große Bedenken, wofern sie nicht bloß scheinen, sondern in Wahrheit etwas leisten sollen. Es bedarf dazu sehr bedeutender Fonds. Man berechne nur, was eine philosophische Facultät jährlich an Professorengehalten verlangt, wie groß der Kapitalwerth ihrer physikalischen, naturhistorischen Sammlungen, ihres botanischen Gartens, besonders auch ihres Antheils an der Universitätsbibliothek ist — der auf zwei Drittel der ganzen Bibliothek angeschlagen werden dürfte; — man füge hinzu, wie viel die jährliche Erhaltung und Vermehrung dieser Sammlungen ꝛc. verlangt, und man wird vor der Größe der Fundationssumme zurückschrecken. Wir denken hierbei gar nicht an die Ausstattung großer Universitäten, sondern nur an das, was kleinere bedürfen, was zum Lehren so unumgänglich nöthig ist, daß bei dessen Ermangelung die betreffenden Vorlesungen leere Worte ohne Fundament und Wirkung sind. — Wollte man aber bei der Organisation der Lyceen dadurch die Ausgabe verringern, daß man das Lehrerpersonal so zu sagen improvisierte, die Fächer durch Männer vertreten ließe, welche am Orte der Lehranstalt anderweitige Stellen versehen, so würde das beweisen, daß man die Aufgabe eines Professors an der philosophischen Facultät entschieden verkenne und viel zu gering anschlage. Wem es ein wahrer Ernst um seinen Lehrerberuf ist, der hat Arbeit vollauf, besonders in unserer rastlos fortschreitenden Zeit; sein Amt verlangt den ganzen Mann und kann unmöglich so nebenbei versehen werden. Wer aber selbstvertrauend vermeint, neben seinem anderweitigen Beruf als Prediger, Gymnasiallehrer ꝛc. auch den eines Professors an einem Lyceum übernehmen zu können, der dürfte dadurch nur beweisen, daß er seinem bisherigen Amte nicht ganz angehöre, sich ihm nicht von ganzem Herzen widme. Verdiente er aber diesen Vorwurf nicht, so mag er sich wohl hüten, daß er nicht durch Ueberschätzen seiner Kraft und Unterschätzen des neugebotenen Amtes in Halbheit gerathe, wie das Sprichwort sagt, zwischen zwei Stühle zu sitzen komme, und fortan weder dem bisherigen noch dem neuen Amte genüge.

So spricht Alles gegen die Einführung der Lyceen, Nichts dafür. Sie zerstören das Bestehende recht im Kerne. Fr. Aug. Wolf sagt: „Große und ins Ganze eingreifende Veränderungen sind nach meinem Ermessen auf keiner Universität rathsam: die wohlthätigen Seiten der ältern Verfassung kennt man und genießt noch immer die Früchte derselben; eine bessere mögliche würde man erst versuchen müssen, um sie zu beurtheilen, und ein solcher Versuch möchte in mehrerem Betracht kostbar ausfallen.„

An diese warnenden Worte Wolf's mögen sich folgende Savigny's an-

schließen: „So Vieles, sagt er, hat von jeher dahin gewirkt, uns Deutsche zu vereinzeln, daß es wohl nöthig scheinen mag, auf die noch übrigen, der gesammten Nation gemeinsamen Güter öfter unsern Blick zu richten, sowohl um uns ihres Besitzes, der uns das frische Fortleben der Natur verbürgt, zu erfreuen, als um die Mittel ihrer Erhaltung zu erwägen. Unter die eigenthümlichsten und würdigsten dieser gemeinsamen Besitzthümer sind jederzeit unsere Universitäten gerechnet worden."

Wir haben eben den gemeinsamen Charakter dieser gemeinsamen Güter Deutschlands, der Universitäten, angegeben und gezeigt, daß jener Charakter durch Einführung der Lyceen, auch nach Savigny's Ansicht, völlig zerstört werde.

Wo dieß geschähe, da würden fortan die verstümmelten Universitäten nicht mehr zu den gemeinsamen Gütern des deutschen Volks gehören und als Studienanstalten aller deutschen Stämme gelten. Sie würden sich selbst exkommunicieren, und, zu Specialschulen herabgewürdigt, nicht als den andern deutschen Universitäten ebenbürtig angesehen werden können.

Mit heiligem Ernst, erfüllt von der Wichtigkeit des Gegenstandes, schreibt der treffliche Savigny: „Die Universitäten sind auf uns als ein edles Erbstück aus früheren Zeiten gekommen, und es ist für uns eine Ehrensache, ihren Besitz wo möglich vermehrt, wenigstens unverkürzt, den kommenden Geschlechtern zu überliefern. — Ob sie so, wie sie sind, bleiben, ob sie steigen, ob sie sinken werden, das ist zunächst in unsre, des gegenwärtigen Geschlechtes Hände gelegt. Das Urtheil der Nachkommen wird uns darüber Rechenschaft abfordern."

Es geschahen nun auf der Universität Erlangen Schritte gegen die philosophischen Zwangscollegien. Im Jahre 1844 wurden statt des einen sogenannten philosophischen (oder Fuchsen-) Jahres, zwei Jahre festgesetzt, während welcher überdieß der Student neben jenen philosophischen Zwangscollegien auch Fachvorlesungen hören konnte.[1] Im Jahre 1849 gieng man einen sehr bedeutenden Schritt weiter, indem man allen Zwang aufhob, und dagegen festsetzte: jeder Student solle während seiner Universitätsjahre acht wenigstens vierstündige Vorlesungen der philosophischen Facultät hören und zwar völlige Freiheit haben in der Wahl dieser acht; auch sollten keine Prüfungen über dieselben stattfinden.

Daß diese Einrichtung sehr den Wünschen der bessern Studenten entsprach, ist an sich klar; sie konnten nun mit Liebe die ihren wissenschaftlichen Neigungen und Gaben gemäßen Vorlesungen hören. Daß aber auch bei dieser Einrichtung einzelne Uebelstände obwalten, ist nicht zu verwundern. Faule Studenten können die gegebene Freiheit zum Nichtsthun misbrauchen, das ist nicht zu leugnen. —

1) Diese neue Einrichtung ward am 20. Juli 1844 den Studenten durch eine vortreffliche Rede meines verehrten Collegen, Prof. Doederlein, bekannt gemacht.

Wer sich aber der meist jämmerlichen Resultate erinnert, die bei den früheren Prüfungen solcher Faulen über die von ihnen gehörten Zwangscollegien an den Tag kamen, der wird um ihretwillen die edle Freiheit der Fleißigen nicht beschränken wollen. Aus Ueberzeugung verwerfe ich also die Zwangscollegien, und gönne bessern Studenten von Herzen die Freiheit, nach Wunsch zu wählen. Dennoch muß ich die Bemerkung wiederholen, daß sie oft bei dieser Wahl schwanken, besonders beim Beginn ihrer Studien, und andrerseits am Ende derselben häufig wünschen: sie hätten manche Collegien gehört, deren Werth, andere dagegen nicht gehört, deren Unwerth sie zu spät erkannt.

Fassen wir die Vorlesungen der philosophischen Facultät noch einmal ins Auge. Die Anfänger, welche bis dahin auf dem Gymnasium gar keine Wahl hatten, womit sie sich beschäftigen wollten, womit nicht, sie haben nun den akademischen Lectionskatalog zur beliebigen Auswahl vor sich. Meist wählen sie nach dem Rath älterer Studenten; da fallen sie oft solchen in die Hände, welche ihnen rathen, sich das erste Jahr alles Studierens zu enthalten und von der Gymnasialarbeit zu erholen. Bessere haben sich zu entscheiden, ob sie die auf dem Gymnasium getriebenen Studien fortsetzen, oder diese wenigstens einige Zeit ruhen lassen und sich Disciplinen zuwenden wollen, welche sie auf der Schule nicht getrieben. So weit meine Erfahrung reicht, schlagen die meisten den ersten Weg ein, als fürchteten sie sich vor einer Reise in eine Terra incognita.

Jedenfalls haben sie meist guten Rath sehr nöthig. Aber welcher Lehrer soll ihnen den Weg weisen? Wird ihnen nicht der Philolog vorzugsweise philologische Vorlesungen empfehlen, der Historiker historische u. s. w. Es versteht sich: von gemeinen, egoistischen Motiven ist nicht die Rede, nur von der natürlichen und nothwendigen Vorliebe, die jeder für sein Fach hat. Wie wenige Professoren haben sich auch so weit mit den verschiedenen Disciplinen beschäftigt, um eine umfassende Hodegetik lesen zu können.[1]

Man hat nun die Wahl dadurch zu vereinfachen und zu erleichtern gesucht, daß jede der drei Facultäten in dem Studienplan, welchen sie für ihre Studierende entwarf, ihnen anempfahl, Vorlesungen über solche Disciplinen der philosophischen Facultät zu hören, welche ihrem Fachstudium am nächsten stehen, demselben am verwandtesten sind. So wurden den Juristen geschichtliche Vorlesungen empfohlen, dem Mediciner naturwissenschaftliche selbst befohlen, dem Theologen philologische.

So einfach diese Ansicht zu sein scheint, so ist doch zu befürchten, daß jene Empfehlungen die Studenten jeder Facultät bestimmen dürften, allen nicht empfohlenen Disciplinen den Rücken zuzukehren, als allotriis, welche sie gar nichts angehen. Naturwissenschaften werden z. B. den studierenden Theologen,

1) Dagegen ist es eine sehr gute Einrichtung, daß z. B. in Erlangen jeder Professor der philosophischen Facultät einen Ueberblick der Disciplin seines Fachs und eine kurze Anleitung dieselbe zu studieren schrieb. Sämmtliche Anleitungen erschienen für die Studenten im Druck.

Juristen, Philologen in der Regel nicht empfohlen. Diese haben nun im späteren Leben meist keine Gelegenheit, sich mit jenen Wissenschaften zu beschäftigen; ebenso fehlte sie ihnen gewöhnlich auf dem Gymnasium. Nur die Universität bietet Gelegenheit, diese Lücke ihrer Bildung auszufüllen und die Natur kennen zu lernen, sie bietet ihnen Lehrer und Lehrmittel. Sollten nun die Theologen &c. nicht die Gelegenheit benützen, um wenigstens einen Blick in eine Welt zu thun, die ihnen bis dahin fremd war und meist fremd bleibt, wenn sie die gebotene Gelegenheit verabsäumen? Ich wähle dieß Beispiel, weil es mir als Professor der Naturgeschichte nahe trat.[1] Es wird noch klarer sein durch folgendes, was ich aus der Einleitung zu meinen Vorlesungen über Naturgeschichte entnehme.

Für das Studium der Naturgeschichte, sagte ich, wird auf Gymnasien in der Regel kein Grund gelegt. Man denke sich einmal, es bezögen Studenten die Universität, welche nicht mensa und amo gelernt hätten. So wenig diese im Stande wären, Vorlesungen über Tacitus und römische Literatur zu hören, ebensowenig eignen sich höhere naturwissenschaftliche Collegien für die, denen die ersten naturwissenschaftlichen Elemente fehlen.

Diese sollen nun das auf den Gymnasien Verabsäumte durch eine Vorlesung über Naturgeschichte möglichst nachholen; auf faßliche Weise soll ihnen diese Vorlesung einen Blick in die Schöpfung thun lassen, einen Ueberblick der Naturwissenschaften geben. Sie treten in den Vorhof derselben. —

Frägt man nun, was soll dieß Studium nicht bloß allen und jeden Studierenden fruchten, sondern jedem Studierenden mit besonderm Bezug auf die Facultät, der er angehört, so wäre in der Kürze dieß zu antworten.

Kaum wird ein junger Mediciner den Nutzen der Naturstudien in Frage stellen, ist ja sein medicinisches Studium selbst ein Glied der umfassenden Naturkunde. Wie sollte er nun nicht wünschen, die seinem Studium so nah verwandten Disciplinen kennen zu lernen, die Zoologie, welche ihn in die ihm nothwendige Kenntnis der vergleichenden Anatomie einführt, dann Botanik, Mineralogie. Nicht bloß in theoretischer Hinsicht, sondern auch in praktischer sind dem Mediciner diese Disciplinen wichtig, da er die Heilkräfte kennen muß, welche in Thieren, Pflanzen und Steinen verborgen sind. Dazu kommt dieß: Hat er durch ein fleißiges Naturstudium Auge und Verstand zum klaren, eindringenden Auffassen der Thiere, Pflanzen und Steine gebildet, so bildete er sich dadurch mittelbar zum Auffassen anatomischer Verhältnisse, besonders aber zu einem feinen Beobachten der Krankheitssymptome. —

Dem Rechtsgelehrten als solchem scheint das Naturstudium viel ferner zu liegen als dem Mediciner. Und doch möchte ich eine Seite dieses Studiums hervorheben, welche gerade für ihn besondern Werth hat. Er kann durch das-

1) Vgl. Gesch. d. Pädag. 3, 268.

selbe einen Blick in die so gerechte als liebevolle Gesetzgebung Gottes thun, welche ein Vorbild aller menschlichen Gesetzgebung ist. Unwandelbar fest regiert sie die ganze Welt alle Zeiten hindurch. Das Gesetz des Herrn ist ohne Wandel. So unwandelbar offenbart es sich in der Astronomie, welche daher mit mathematischer Gewißheit „die Oerter am Himmel angeben kann, wo Sonne, Mond, Planeten gestanden haben, stehen und stehen werden." Mit Sicherheit berechnet sie rückwärts, daß die von Thales geweissagte Sonnenfinsternis auf den 17. Mai des Jahrs 603 vor Christi Geburt fiel — und vorwärts berechnete Kepler im Jahre 1627, daß die Venus 1761 vor der Sonnenscheibe vorübergehen werde. — So „ohn alles Wanken" regiert Gott. —

Wie die himmlischen, so offenbaren auch die irdischen Kreaturen das feste göttliche Gesetz. Wenn der Botaniker[1] zur Bestimmung der Species Lilie sagt: die Blume hat eine sechstheilige, glockenförmige Corolle, sechs Staubgefäße, eine sechsfurchige dreifächrige Kapsel 2c., so wird eine deutsche Lilie dieser Definition ebensowohl entsprechen, als eine Lilie vom Berge Karmel. Und ebenso entspricht ihr das sorgfältig treue Abbild der Lilie auf alten Gemälden, auch sie haben sechstheilige Corollen, sechs Staubgefäße 2c. So umfaßt also die Begriffsbestimmung, welche der Botaniker giebt, die Lilien aller Länder und Zeiten. Die feste Gesetzlichkeit ist klar. — Aber der Nichtunterrichtete, wenn er dieß erfährt, dürfte meinen: es seien also alle Lilien einander gleich, und eine große Monotonie müsse, hiernach zu urtheilen, in der Schöpfung herrschen. Einen Gedanken der Art mochte die Kurfürstin haben, welche Leibnitzens Behauptung bestritt, daß kein Blatt völlig mit einem zweiten übereinstimme; ihre Bemühung, zwei ganz ähnliche Blätter zu finden, war aber durchaus vergeblich. Und ebenso vergeblich würde es sein, zwei mit einander völlig übereinstimmende Lilien zu finden, wären sie auch auf demselben Stengel erblüht. Das Gesetz des Herrn ist ohne Wandel, aber aus dieser Wandellosigkeit geht keine trübselige Einerleiheit aller der Individuen hervor, welche Erscheinungen desselben göttlichen Begriffs sind. Vielmehr herrscht unterm Flügel des Gesetzes anmuthige Mannigfaltigkeit und freie Schönheit.

Noch mehr zeigt dieß die Thierwelt, am klarsten aber das Geschlecht der Menschen. Das Gesetz tritt hier mehr und mehr in den Hintergrund, freie Selbstständigkeit dagegen so stark heraus, daß über sie das Walten Gottes im Leben des Einzelnen wie des Geschlechts nur zu oft bezweifelt und vergessen wird.

So vereint Gottes Gesetzgebung und Regierung das scheinbar Unvereinbare: festes Regiment und Freiheit; so ist sie Vorbild für menschliche Gesetzgebung, welche tyrannischen Zwang und anarchische Willkür von sich weisen, Freiheit gewähren und dennoch feste Ordnung bewahren und bewachen soll. — Ein sol-

1) Gesch. d. Pädag. 3, 291.

ches hohes Vorbild wird denen, welche sich mit Liebe und Ernst den Rechtsstudien widmen, ein Licht auf ihrem Wege sein. —

Für die Studierenden, welche sich für das Schulfach bestimmen, hat das Naturstudium aus mehr als einem Grunde großen Werth.

Es ward schon davon gesprochen, wie in der Jugend Fähigkeit und Trieb so lebendig sei, Pflanzen, Steine, Thiere zu betrachten und zu sammeln. In dem Maaße, als man dieß anerkannte, fühlte man auch das Bedürfnis, auf Schulen Naturgeschichte zu lehren. Wesentliche Glieder der wissenschaftlichen und der Lebensbildung machen die Naturwissenschaften auch deshalb Anspruch, Elemente der Schulbildung zu werden. Wir sahen, wie dieser Anspruch sich im achtzehnten Jahrhundert so steigerte, daß man genöthigt wurde, Realschulen zu stiften, die Gymnasialjugend aber ebenfalls Naturunterricht erhielt. Jeder Student, welcher sich nun einst an einer Realschule oder an einem Gymnasium um eine Lehrerstelle bewerben will, hat dieß zu berücksichtigen.

Die Philologie Studierenden mögen auch wohl bedenken, daß es zum Verständnis der Alten, nämlich zum realen, nicht bloß zum verbalen, entschieden eines gewissen Grades realer Kenntnisse bedürfe. Ganz abgesehen von Auslegung eigentlich naturwissenschaftlicher Bücher, wie die des Aristoteles, Plinius u. a. sind, bedarf es jener Kenntnisse zum Verstehn der allgemein und täglich gelesenen Klassiker, des Cicero, Virgil, Ovid u. a. Schon Quintilian sagt: die Philologie (Grammatice) könne ohne Kenntnis der Musik nicht vollkommen sein, nec si, fährt er fort, rationem siderum ignoret, poetas intelligat, qui ut alia mittam, toties ortu occasuque signorum in declarandis temporibus utuntur: nec ignara philosophiae (naturalis) cum propter plurimos in omnibus fere carminibus locos, ex intima quaestionum naturalium ratione repetitos, tum vel propter Empedoclem in Graecis, Varronem ac Lucretium in Latinis, qui praecepta Sapientiae versibus tradiderunt[1]

Frägt man: in wie fern den Theologie Studierenden das Naturstudium förderlich sei, so könnte zunächst darauf verwiesen werden, daß zum Verständnis der Bibel manche Naturkenntnisse nöthig sind.[2] Es ist bekannt, daß sich schon Luther behufs der Bibelübersetzung mit der Naturgeschichte beschäftigte.

Im spätern Berufsleben sollen die meisten jungen Theologen als Pfarrer

1) Vgl. was Erasmus über Realstudien sagt. (Gesch. d. Pädag. 1, 88.) In der dritten Auflage meiner Geographie habe ich mehrere Stellen aus Classikern, welche reale Auslegung nöthig machen, angeführt. So S. 10 Anm. 6; S. 20 Anm. 120; S. 62 Anm. 28; S. 79 Anm. 36; S. 288 Anm. 16 u. a.

2) Wie viele naturwissenschaftliche Artikel enthält nicht Winers Realwörterbuch; ich erinnere auch an Bochards Hierozoikon, an Rosenmüller u. A. Die Zuziehung geologischer Hypothesen zur Erklärung der Genesis ist aber höchst bedenklich, nur constatierte Thatsachen dürfen berücksichtigt werden, will man nicht Gefahr laufen, die reine Wahrheit der heiligen Schrift durch phantastische Menschensatzungen zu verunreinigen und verdächtig zu machen. Es ist die gefährlichste mésalliance.

zugleich Schulinspectoren werden. Nun lehrt man gegenwärtig nicht in nur städtischen, sondern auch auf Dorfschulen mancherlei Realien, besonders naturwissenschaftliche. Es muß daher der inspicierende Pfarrer einigermaßen Einsicht in diesen Zweig des Unterrichts haben, um zu beurtheilen: ob der Lehrer richtig lehre, ob er Maaß halte zc. Das kann er nur, wenn er sich selbst mit Naturkunde beschäftigt hat; zu dieser Beschäftigung findet er aber, wie wir sahen, fast einzig auf der Universität Gelegenheit.

Das im rechten Sinne und auf rechte Weise betriebene Naturstudium würde ferner auf die Bildung eines christlich-theologischen Charakters den stärksten, heilsamsten Einfluß üben. Einer der größten englischen Naturforscher spricht sich hierüber so aus: „Was den Naturforscher disponiert das Christenthum anzunehmen, steht darin, daß, indem er immer daran ist, von den Naturphänomenen klare und genugthuende Erklärungen zu geben, und immer sieht wo es fehlt, diese beständige Gewohnheit in seinem Gemüth eine große und unverstellte Bescheidenheit zu Wege bringt, und daß er in Folge dieser Tugend nicht nur geneigt wird, über Dinge, die ihm dunkel und verborgen dünken, nähern Unterricht zu wünschen und anzunehmen, sondern ihm auch der Muth vergeht, seine bloße abstracte Vernunft für einen authentischen Maaßstab der Wahrheit zu halten. Und obgleich ein Scheinphilosoph sich dünkt, daß er alles verstehe und nichts wahr sein könne, was sich nicht mit seiner Philosophie reimt, so wird doch ein verständiger und erfahrener Naturkundiger, der da weiß, was in den vermeintlich klaren Vorstellungen selbst mancher (ja aller) körperlichen Dinge für Schwierigkeiten unaufgelöst bleiben, sich nicht einfallen lassen, seine Kenntnis von übernatürlichen Dingen für vollständig zu halten.[1] Und diese Stimmung des Gemüthes ist gerade recht für einen Forscher der geoffenbarten Religion. Ein fleißiger Umgang mit den Werken Gottes verschafft einem erfahrenen Beobachter derselben Gelegenheit zu sehen, daß so manche Dinge möglich oder wahr sind, die er, so lange er bloß aus Gründen der unzulänglich unterrichteten Vernunft zu Werke gieng, falsch und unmöglich glaubte[2].

An diese Worte des trefflichen Boyle will ich noch eine Bemerkung anschließen. Der Sinn für objective, selbständige, von Menschen unabhängige Wahrheit scheint bei vielen, welche sich einzig mit rein verbalen Studien beschäftigen, verloren gegangen zu sein. Meinen nicht Unzählige: es gebe eben nur lauter individuelle Ansichten, einer habe die, der andere jene, diese Mannig-

1) Vgl. Gesch. d. Pädag. 3, 293 „Geheimnisvoll offenbar".

2) Ich wiederhole, daß hier von ernster, nüchterner Betrachtung und Erforschung naturwissenschaftlicher Thatsachen die Rede ist, nicht von maßlosen phantastischen Hypothesen, welche alles Fundaments entbehren. Solche Phantastereien kann freilich auch der phantastische Laie nachphantasieren, dagegen gehören Kenntnisse dazu, will man dem Gedankengange eines kenntnisreichen Mannes folgen. Daher haben „Schwärmer" weit mehr Schüler, ein größeres Publikum als „Vernünftige".

faltigkeit sei gerade ein Beweis, daß die neue Forschung frei sei. Wie hat sich diese unselige Meinung in der Theologie geltend gemacht, aller Willkür Thor und Thür geöffnet, und alle Liebesbande gelöst, welche die Menschen durch gemeinschaftliches Anerkennen ewiger, heiliger Wahrheiten verbinden. — Von solcher heillosen Willkür wendet sich der ernste Naturforscher weg, sein Nachsinnen verlockt ihn nicht auf Irrwege, da er der eigenen Gedanken Wahrheit erst anerkennt, wenn sie durch ihre Uebereinstimmung mit den Thatsachen der Natur erprobt sind. Ehe Kepler sein erstes astronomisches Gesetz fand, daß die Bahnen der Planeten Ellipsen seien, war er auf eine andere Figur verfallen. Als Tychos Beobachtungen dieser Figur widersprachen, verwarf er sie sogleich und fand dann die Ellipse, welche mit den Beobachtungen ganz harmonierte.

Auf ähnliche unabweisbare Weise tritt uns die Wahrheit in der Krystallwelt entgegen; ihre schönen Gesetze zu finden und die gefundenen demüthig anzuerkennen, gewährt dem Mineralogen große Freude und Erbauung.

Wie heilsam würde es nun für die jungen Theologen sein, durch Kenntnis der Natur zum Glauben an eine von ihnen ganz unabhängige Wahrheit genöthigt und dadurch gedemüthigt zu werden. In solcher Schule würde ihnen die fides quae praecedit intellectum näher treten, sie würden lernen, nicht mit naseweisem Dünkel, krittelnd und meisternd an das Studium der Bibel zu gehen, sondern demüthig mit heiliger Scheu vor einer unantastbaren Wahrheit, die fest gegründet und höher ist als alle Vernunft.

Das Gesagte möge den Wunsch rechtfertigen, daß man beim Empfehlen von Vorlesungen der philosophischen Facultät an Studenten der drei Facultäten doch ja umsichtig verfahren möge und mit Rücksicht auf die, zuweilen geheimere, Verwandtschaft der Disciplinen und ihren Einfluß auf die Bildung der Studenten.

4.

Persönliches Verhältnis der Professoren zu den Studenten.

Aus dem Bisherigen ergibt sich, daß man von jeher die Studenten natürlich nicht als vollkommen freie, selbständige Männer ansahe, vielmehr als Jünglinge, welche der Schulzucht zwar entwachsen, aber im Procesſ der Entwickelung, im Uebergang zur männlichen Selbständigkeit begriffen seien. Man erkannte die Nothwendigkeit, sie hierbei nicht ganz sich selbst zu überlassen, sondern durch Gesetze und persönliche Einwirkung jenen gefährlichen Emancipationsproceſs zu regeln.

Aber bei dieser Regelung führen Abwege zur Linken und zur Rechten, Abwege, da man bald zu viel, bald zu wenig that, wie wir dieß sahen. Die

Einen regelten zu viel durch Zwangscollegien, unaufhörliches Examinieren, Aufsicht in Bursen, die andern sahen in jedem neuen Studenten einen völlig Freien, der reif sei, sich selbst zu rathen und im Leben bei seinen Studien kaum die leiseste Leitung nöthig habe.

Wir wünschen zwar, durch unsere akademische Gesetzgebung so verständig als möglich Leben und Studieren der Studenten zu regeln, ohne ihrer Freiheit wehe zu thun; aber auch die beste Gesetzgebung leidet an einer gewissen Neutralität, an der kühlen Herzlosigkeit des Abstracten. Dem Misstande kann nur durch väterliche Treue der Lehrer gegen die Studenten abgeholfen werden. Diese bilden die Gemeinde, die Lehrer sind Seelsorger dieser Gemeinde, welche einst für sie Rechenschaft geben sollen.

In solchem Sinne sprechen sich die Statuten der Universität Halle[1] aus. Sie verlangen von den Professoren Einigkeit im Glauben. Es genüge aber nicht, sagen sie, daß jeder rein in der Lehre sei, sondern durch ein unbescholtenes Leben, ernste ehrbare Sitten müsse er den Studenten auch ein gutes Beispiel geben und kein Aegernis, er müsse durch Wort und That unter ihnen Frömmigkeit und Sittlichkeit fördern.

Was hier im Allgemeinen gesagt ist, darauf gehn die Statuten der Hallischen theologischen Facultät näher ein. Die Professoren dieser Facultät, heißt es, sollen unter sich die Einigkeit des Geistes wahren, einmüthig ihren Zuhörern als ihren Söhnen väterlich mit Rath und That beistehen und sich deshalb beim Anfang jedes Semesters mit einander über die von ihnen zu haltenden Vorlesungen besprechen, um alle Bedürfnisse der Studenten zu befriedigen. Dazu ist aber nöthig, heißt es weiter, daß sich die Professoren eine genaue Kenntnis der Studenten verschaffen. Darum müssen sie „in jeder Woche an einem bestimmten Tage eine Stunde dem heilsamen Geschäft widmen, die Fortschritte der Studenten im Wissen und im Leben sorgfältig zu erforschen und dabei die Einrichtung treffen, daß in jedem Vierteljahre jeder Student vor ihnen erscheine. Sollte die Zahl der Studenten so anwachsen, daß eine Stunde nicht ausreichte, so müßten mehr Stunden für eine so nothwendige Einrichtung festgesetzt werden."

Neu Ankommende soll man über das befragen, was sie auf Schulen oder andern Universitäten getrieben, dann ihre geistigen Fähigkeiten erforschen, ihr Ziel, ihre Vermögensumstände, um sich hieraus ein Urtheil zu bilden, was einem jeden vorzüglich zu empfehlen sei. Vor Allem lege man ihnen Liebe zu Gott und Demuth ans Herz.[2]

1) Es sind die Statuten gemeint, welche 1694 bei Errichtung der Universität publiciert wurden. (Koch 1, 466.)

2) Koch 1, 483 sqq. Den Professoren der Theologie empfehlen sie, einen Ausspruch des heiligen Augustinus zu beherzigen und denselben ihren Zuhörern ans Herz zu legen, nämlich den: quod in tantum videant, in quantum moriantur huic seculo, in quantum autem huic vivant, non videant.

An einer andern Stelle heißt es: es sollten die Studenten öfters von den Professoren daran erinnert werden, daß zur theologischen Praxis keineswegs feine und ehrbare Sitten hinreichten und Enthaltung vom weltlichen Leben, sondern diese Praxis fordere eine Selbstverleugnung, welche Frucht der wahren Bekehrung sei.[1]

Der erste Anstoß zu der charakterisierten akademischen Einrichtung ward von dem seligen Spener gegeben. Schon im Jahre 1690, vor Stiftung der Hallischen Universität, that er den Vorschlag: „daß bei jeder Universität ein gelehrter, verständiger und frommer Theolog auf öffentliche Kosten bestellt werden möchte, der nicht nur die Kenntnisse und Tüchtigkeit der neuankommenden Studierenden prüfte, sondern ihnen besonders auch richtige Begriffe von der Gottesgelahrtheit beibrächte, damit sie wüßten, worauf es dabei eigentlich ankomme, und wie sie dieselbe in gehöriger Ordnung studieren müßten."[2]

Daß es hiemit keinesweges bloß auf eine wissenschaftliche Hodegetik abgesehen war, leuchtet ein. Nur einen Mann schlug Spener vor — er mochte in jener streitsüchtigen Zeit daran verzweifeln, eine ganze einmüthige theologische Facultät zu finden, welche seinen Wunsch erfüllte. Wie mußte es ihn daher freuen, als die Theologen der neugestifteten Hallischen Universität, als August Hermann Francke, Breithaupt, Anton eines Sinnes sich vereinigten zur Verwirklichung seiner Wünsche. Sie handelten gewissenhaft den Statuten ihrer theologischen Facultät gemäß, ja sie thaten mehr als die Statuten verlangten. Wöchentlich setzten sie einige Stunden zu Facultätsconventen in dem Hause des jedesmaligen Decans aus, prüften die Neuangekommenen, ließen sich auch von jedem eine schriftliche Rechenschaft über sein bisheriges Studieren geben; dann gab man Rath, wie sie fortan ihre Studien einrichten, welche Vorlesungen sie hören sollten. In jedem Semester mußten sich alle Theologie Studierende bei jenem Facultätsconvente einfinden und über gehörte wie über zu hörende Collegien mit den Professoren besprechen. Erfuhr man, daß ein Student ausschweifend oder unfleißig war, so wurde er von der Facultät vorgefordert und väterlich ermahnt, fruchtete dieß nicht, so ward es an die Seinigen berichtet. —

Man verlangte auch, daß die Studierenden sich nicht bloß bei dem Corpus der theologischen Facultät, sondern auch privatim bei den einzelnen Lehrern meldeten und sich mit ihnen über Angelegenheiten des Lebens und Studierens vertrauensvoll besprächen.

So lernten die Professoren sehr genau die Studenten kennen. Wurden zu Erlangung von Stipendien Zeugnisse der Facultät gefordert, so „war man, heißt es, im Stande, die mehresten derselben in sehr bestimmten Ausdrücken abzufassen."

1) Koch 1, 487.
2) Francke's Stiftungen 2, 63.

So schildern Statuten und andere Quellen die Seelsorge der Hallischen theologischen Facultät zur Zeit A. H. Francke's.

Man sollte meinen: eine solche Seelsorge müßte nicht bloß zur genauesten Kenntnis der Studenten geführt haben, sondern auch zu einem gesegneten Lehren und Bilden derselben. Und doch höre ich mehr als einen Leser bedenklich fragen: ob ich denn jene Francke'sche Einrichtung bei uns eingeführt sehen möchte? Sie fragen schon mit der Ueberzeugung, ein solches Einführen sei, wenigstens in unserer Zeit, nicht möglich. Ich muß ihnen beipflichten und berufe mich hierbei auf — Francke selbst. Klagt doch der redliche Mann schon im Jahre 1709, 15 Jahre nach Stiftung der Universität Halle, daß der Eifer zu allem Guten bei den meisten Studenten sehr nachgelassen habe. Er schildert das rohe Studentenleben und bemerkt, daß jene wohlwollende Sorgfalt der theologischen Professoren von den Studierenden so wenig anerkannt werde, daß sie sich vielmehr über dieselbe beschwerten, als über einen Eingriff in die Studentenfreiheit, und dem ihnen ertheilten guten Rath nicht Folge leisteten. Ich kann ohne große Wehmuth nicht daran denken, und kann mich nicht genug darüber verwundern, sagt er, wie es doch möglich ist, daß von allen unsern Vorstellungen und Ermahnungen sich so wenig Effect bei ihnen findet.[1] —

Beim besten reinsten Willen hatte man es entschieden versehen und dadurch war eine Reaction eingetreten.[2] An die Stelle des herrschenden wüsten Studentenlebens wollten Francke und seine theologischen Collegen mit einem Schlage eine stille, fromme, fast klösterliche Zucht einführen. Man häufte Andachtsübungen auf Andachtsübungen. Fromme Rührungen und Erweckungen nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bei jeder Gelegenheit. Was Wunder, wenn das, einer solchen Lebensweise diametral entgegengesetzte, durch eine Gewohnheit von Jahrhunderten tief eingewurzelte Studentenleben und so manches rohe Unwesen gegen Francke's Bestrebungen gewaltsamen Widerstand leistete, so daß er nur stillere, in sich gekehrte Jünglinge für sich gewann. Gestehen wir aber, daß er nicht bloß ausschweifende, wüste, sondern auch reine, kräftige, tapfere Studenten zurückstoßen mußte.

Könnte es doch scheinen, als nähme ich das Lob zurück, welches ich den redlichen Bemühungen Francke's und seiner Freunde, und ihren Verdiensten um die Studierenden gespendet. So ist es nicht. Die Gewissenhaftigkeit, mit welcher diese Männer ihr Lehramt verwalteten, ihre treue väterliche Liebe zu den Studierenden sei vielmehr jedem akademischen Lehrer ein Vorbild, ihre Misgriffe mögen uns dagegen eine Mahnung sein, mit Umsicht, nüchterner Weisheit

1) Lectiones paraenet. 4, 111.

2) Gesch. d. Pädag. 2, 121. Hier habe ich auch von Luthers gesunden pädagogischen Ansichten gesprochen, und gezeigt, daß sie entschieden den Franckeschen vorzuziehen seien, in welchen sich schon das später vielfach karikaturmäßig hervortretend matte, unmännliche Wesen des Pietismus regte.

und paulinischer Accommodation zu handeln, und der Jugend zu geben was der Jugend ist.

Kehren wir zu unserer Aufgabe zurück, welche wir in die Frage kleiden können: genügt für Universitäten Gesetzgebung und rechtliches Verfahren nach dem Gesetz? Antwort: keineswegs. Schon in früher Zeit suchte man daher persönlichen Einfluß auf die Studenten zu gewinnen. Aber wehe den Universitäten, wenn — wie es in den Bursen geschah — Böcke zu Gärtnern gesetzt werden, Miethlinge, die nur das Ihre, nicht das Beste der Studenten im Auge haben. Besser die Studenten bleiben sich selbst überlassen, als sie fallen solchen Menschen in die Hände. —

In Rinteln, Marburg, Helmstädt waren die neuangekommenen Studenten verpflichtet, sich unter die Leitung irgend eines Lehrers zu stellen. Auch dieß scheint arge Misbräuche veranlaßt zu haben, ähnliche, wie früher in den Bursen statt fanden. Eine derbe Schrift[1] aus dem 17. Jahrhundert, die wahrscheinlich von Helmstädt stammt, berichtet seltsames von den Vorrechten der sogenannten „Professoren-Burschen", d. i. der Studenten, welche an Professoren-Tischen speisten, „und daher, wie der Verfasser sagt, einen Vorzug in allen Dingen vor denen Convictoristen und Bürger-Burschen hatten." Unter den Vorrechten der Professoren-Burschen wird aufgeführt, daß sie in Kirchen und Auditorien, selbst beim Abendmahl, die Oberstelle hatten, daß sie nur beim Fechtmeister fechten lernen durften, daß ihre Disputationen in Folio, die der Andern in Quart gedruckt wurden, daß sie zum Magnificus mit dem Degen giengen, mehrerer unanständiger Vorrechte zu geschweigen. Mag auch der Verfasser etwas übertreiben, immer scheint aus seiner Schrift hervorzugehn, daß der heilige Lehrerberuf und die Lehrerautorität aufs Gemeinste gemisbraucht worden ist. —

Im Anfang des 19. Jahrhunderts machte Meiners einen ebenso lächerlichen als verwerflichen Vorschlag. Es sollten, sagt er, auf den Universitäten Pensionsanstalten aufkommen, in denen „Kost, Logis und Aufwartung so vorzüglich seien, daß die Stellen in denselben aus diesem Grunde selbst von jungen Leuten gesucht oder gewünscht würden. Männer, die solche Pensionsanstalten unternähmen, müßten ein gewisses Ansehn haben, müßten dieses Ansehn auch zu behaupten suchen. . . . Eine große Empfehlung wäre es, wenn in solchen Pensionen beständig entweder Französisch oder Englisch gesprochen würde. Durch diesen Vorzug würden die Pensionen alles Gehässige verlieren.

1) „Curiöse Inaugural-Disputation von dem Recht, Privilegiis und Praerogativen der Athenienfischen Professoren-Burschen wider die Bürger-Bursche und Communitäter . . . . dargestellt von Schlingschlangschlorum." Athen muß hier (wie bei Meyfart) eine heruntergekommene deutsche Universität bezeichnen, während sonst Saalathen, Elbathen 2c. Ehrentitel für Jena, Halle und Wittenberg sind.

Die Eltern würden ihren Söhnen, die Pensionärs ihren Bekannten sagen, daß man die Pension bloß um der Sprache willen gewählt habe."[1]

Diesen Vorschlag ließ Meiners im Jahre 1802 drucken, da er Prorector in Göttingen war. Er stimmt gut mit dem, was er vom „Glück eines Jünglings" sagt. Dieß „hängt, nach ihm, nicht bloß von seinen Fähigkeiten, Kennt„nissen und sittlichen Vorzügen, sondern immer zum Theil, nicht selten allein „oder vorzüglich von der Art ab, wie er sich producierт, oder seinen Gön„nern darbietet."[2] —

Höchst verderblich ist es, wenn die Studenten, welche sich zu producieren wissen, vor allen andern in gesellige Cirkel der Professoren hinein gezogen werden. Wie oft sind solche Studenten ganz oberflächlich, leichtfertig und arbeitsscheu, machen aber Glück durch einige Fertigkeit in der Musik, im Tanzen, durch die Gabe eines nichtigen Zeitvertreibens. Solche sollten vielmehr von ihren Lehrern an ihre ernsten Pflichten erinnert werden, an das, was ihr jetziger und ihr künftiger Lebensberuf fordert. Sie um ihrer ganz äußerlichen Scheinbildung willen andern einfachen, schlichten, tüchtigen Studenten vorzuziehn, ist unverantwortlich sowohl in Bezug auf diese Hintangesetzten, aber noch mehr hinsichtlich der Bevorzugten, welche hierin ja eine Billigung ihres eiteln Treibens sehen müssen, welches sich zuletzt in jämmerliche Ignoranz und Charakterlosigkeit verläuft.

In späterer Zeit empfahlen Bayersche Ministerialrescripte wiederholt den Professoren, besonders den Decanen, das Leben und die Studien der Studenten möglichst zu beaufsichtigen und zu leiten.

Dasselbe Verlangen ward von dem Preußischen Ministerium ausgesprochen. Besonders geschah dieß durch ein ministerielles Schreiben vom 14. September 1824. Die Leitung der Studien der Studierenden, heißt es, liege zwar der akademischen Obrigkeit ob, allein das genüge nicht. Es hörten nicht selten Studierende nur wenige oder gar keine Collegien, wählten sie auch ganz zweckwidrig, in unrichtiger Folge, hörten sie nachlässig. Das Ministerium glaubt nun, diesen Uebelständen könne dadurch vorgebeugt werden, „daß auf jeder Universität eine Anzahl von Professoren die nähere Aufsicht auf die Studien der einzelnen Studierenden übernähmen." „Es wird hierbei darauf ankommen, heißt es weiter, ob hierzu vorzugsweise diejenigen Professoren, unter deren Decanat die Studierenden ihre akademische Laufbahn angefangen haben, dergestalt zu wählen, daß sie auch nach Niederlegung des Decanats diese spezielle Aufsicht fortsetzen, oder ob dazu, ohne Rücksicht auf Decanat oder anderes akademisches oder Facultätsamt, besonders dazu geeignete und geneigte Professoren unter eine näher zu ermittelnde Form zusammentreten. In dem einen wie in dem andern

1) Meiners „über Verfassung — deutscher Universitäten. Göttingen 1802." S. 182.
2) Ebend. S. 7.

Falle werden sie die Bestimmung haben, die Studien der ihnen besonders überwiesenen Studierenden überhaupt zu leiten und zu beaufsichtigen, insonderheit aber darauf zu sehen, daß jeder derselben nicht bloß Collegien besucht, sondern auch dabei eine zweckmäßige Wahl trifft, sie ordentlich und regelmäßig besucht und benutzt. Unerläßlich wird es dabei sein, daß die Professoren sich in vollständiger Kenntnis derjenigen Collegien erhalten, welche jeder, ihrer besondern Aufsicht anvertraute Studierende bereits gehört hat, und sich die Ueberzeugung verschaffen, daß derselbe an den Vorlesungen ordentlich und regelmäßig Theil nimmt, daß sie diejenigen, die hierunter fehlen, mit väterlichem Ernste zurecht weisen. . . . Ebenso nothwendig ist, daß ohne ihr Gutachten keine akademischen Benefizien vertheilt werden und daß die bewilligten Benefizien nicht anders als auf das halbjährlich zu ertheilende Studienattest derselben erhoben werden."[1]

Die gute Absicht des Ministeriums, welche sich in diesem Rescript ausspricht, ist nicht zu verkennen. Wer aber mit den gewöhnlichen akademischen Zuständen und Verhältnissen nur einigermaßen bekannt ist, der wird sich nicht wundern, daß — allem Anschein nach — der vom Ministerium angedeutete Plan nie ins Leben trat. Man kann dieß schon aus einem zweiten ministeriellen Rescript vom 9. Januar 1830 schließen, worin die Professoren der Königsberger Universität aufgefordert werden, den Studenten bei ihren Studien mit Rath an die Hand zu gehen. „Nicht oft genug, heißt es, kann es den Professoren wiederholt werden, daß sie verpflichtet sind, dem Fleiße, den wissenschaftlichen Studien, der sittlichen Führung der Studierenden eine immerwährende Aufmerksamkeit zu widmen, und daß ein Rath, eine Warnung, zur rechten Zeit von einem Professor auf die rechte Weise an die Studierenden gerichtet, mehr fruchtet als noch so viele polizeiliche Verordnungen."[2]

War jener Professorenausschuß da, als ein Ephorat über die Studenten, so würde die Aufforderung an die Professoren im zweiten Ministerialrescript entweder gar nicht, oder mindestens auf andere Weise ausgesprochen sein. —

Auf der Universität Erlangen ward im Jahre 1833 ein Ephorat für die Studierenden der Theologie errichtet. Ein trefflicher ebenso gelehrter als gerechter und einsichtsvoller Mann, der selige Oberconsistorialrath Höfling, ward an die Spitze gestellt, unter ihm standen vier Repetenten, für die Studenten der vier Jahrgänge des Quadrienniums. Auch diese Repetenten waren meist vorzügliche Menschen; mehrere unter ihnen haben jetzt einen bedeutenden Namen in der gelehrten Welt. Nun sollte man denken, wenn gleich unfleißigen Studenten diese Einrichtung höchst unbequem, ja widerwärtig gewesen, so müßte sie doch Fleißigen zugesagt haben. Keineswegs war dieß der Fall, auch sie fühlten sich beengt, und die Faulen wußten die Nöthigung zum Fleiß so zu umgehen,

1) Koch 2, 190.
2) Ebend. 2, 205.

daß ihnen nicht beizukommen war. Es ist hier nicht der Ort, auf alle Misstände bei diesem Ephorat näher einzugehen, genug, es wurde aufgehoben, nachdem es 15 Jahre bestanden.[1] —

So sehen wir die verschiedensten Arten, persönlichen Einfluß auf die Studien und das Leben der Studierenden zu gewinnen, bald ganz scheitern, bald müssen wir zugeben, daß der gewonnene Einfluß an mancherlei Mängeln leidet, und nicht auf die Dauer ist.

Wir dürfen es uns nicht verhehlen, daß die studierende Jugend besonders jede von Behörden angeordnete Beaufsichtigung und Regelung ihrer Studien als einen Eingriff in die Studentenfreiheit betrachtet und deshalb Opposition gegen dieselbe macht, wäre sie auch noch so gut gemeint.

Dagegen werden sie solchen Professoren Vertrauen schenken, die nicht in Auftrag, ich möchte sagen nicht mit der Amtsmiene, ihnen treu, wahr und aufrichtig rathen. Vor allem aber müssen diese Professoren einzig das Beste der Studenten im Auge haben,[2] sie müssen wachen und beten, daß sie sich nicht durch das Vertrauen, welches sie bei Studierenden genießen, zur Eitelkeit verführen lassen, zu dem Streben, recht viele Anhänger zu haben. Geschieht das, so haben sie ihren Lohn dahin und ihre Wirksamkeit auf die Studenten kann nicht gesegnet sein. Schon deshalb nicht, weil der eitle Lehrer nicht offen und wahr bleibt, sondern den Studenten schmeicheln wird, um sie eben für sich zu gewinnen und an sich zu fesseln.

Auf solche Weise bildet ein solcher eitler Lehrer eitle Schüler, welche sich durch jede ernste Warnung und Ermahnung anderer, sei sie noch so wahr, noch so wohlgemeint und herzlich, tief beleidigt fühlen.

5.

Kleine und große Universitäten. Akademieen.

Bei Betrachtung der verschiedenen akademischen Gesetze und sonstigen Versuche und Bemühungen das Leben und die Studien der Studenten zu regeln und zu leiten, wird in manchem Leser der Gedanke aufgestiegen sein: ja dieses

1) Näheres über das Ephorat findet man in der trefflichen Biographie Höflings, welche mein verehrter Freund und College, Prof. Nägelsbach, gegeben hat (im 26. Band der Zeitschrift für Protestantismus, Beigabe zum Juliheft S. 9).

2) Das Muster eines wahrhaft väterlichen Freundes der Studenten war Steffens, der sich ihrer mit unbeschreiblicher reiner Herzensgüte und Aufopferung annahm, wie ich dieß dankbar aus eigener Erfahrung bezeuge.

und dieses ließe sich wohl auf kleinen Universitäten, nimmermehr aber auf großen ausführen. Am wenigsten das, was einen persönlichen Einfluß der Professoren auf Studenten bezielt. So wie an keine Seelsorge zu denken ist, wenn ein Prediger einer übermäßig zahlreichen Gemeinde vorsteht, ebensowenig kann ein Professor in München und Berlin an irgend eine Einwirkung auf die dortige große Zahl von Studenten denken, höchstens kann er sich einzelner annehmen, welche ihm besonders empfohlen sind oder die sonst ihm nahe stehn.

Viele berücksichtigen aber eine solche Einwirkung gar nicht. Ihnen gelten die Universitäten für Anstalten um die Ausbildung der Wissenschaft bis in ihre speciellsten Disciplinen zu fördern, Vorlesungen sind ihnen Nebensache. Bei solcher Ansicht fällt es ihnen freilich leicht zu beweisen, daß der von ihnen aufgestellte Zweck der Universitäten weit besser auf größern als auf kleinern erreicht werden könne. Besonders berufen sie sich auf die bedeutenden Institute der größern Universitäten, auf ihre reichen mineralogischen und zoologischen Sammlungen, auf botanische Gärten, physikalische Apparate, chemische Laboratorien, große Krankenhäuser, Anatomieen 2c. Man schaut vornehm auf die kleinen Universitäten herab, welche sich, wie man zu sagen pflegt, in allen diesen Dingen nach der Decke strecken, bei weit geringeren Einkünften überall nur Mäßiges leisten könnten. Ja man meint: schon um ihrer beschränkten Einnahme willen sei es ihnen versagt, Männer ersten Ranges zu den Ihrigen zu zählen; führte der Zufall ihnen solche zu, so sei meist das Bleiben derselben kurz, da die Ausgezeichneten bald auf größere Universitäten berufen würden.

Ehe wir nun näher auf Vergleichung des Werthes größerer und kleinerer Universitäten eingehen, müssen wir gegen den Begriff von Universitäten auftreten, welchen jene Präconen größerer Universitäten aufstellen. Universitäten sind keineswegs einzig zur Förderung der Wissenschaften an sich gestiftet. Dieß bezwecken die Akademieen, während Universitäten Lehranstalten sind. Wenn jene das gegenwärtige Vermögen der Wissenschaft nur als Mittel betrachten immer mehr zu erwerben, als den terminus a quo zu größerer Bereicherung, wenn sie nur darauf bedacht sind, die Grenzen des wissenschaftlichen Reichs mehr und mehr zu erweitern, jede Disciplin feiner auszuarbeiten, tiefer und fester zu gründen, so ist dieß Alles nicht nächster, directer Zweck der Universitäten, sie sind, ich wiederhole es, Lehranstalten. Dem Lehrer liegt zunächst ob: das was in seiner Wissenschaft bis zur Klarheit und Gewißheit ausgebildet ist, fest ins Auge fassen, und dieses Klare und Gewisse seinen Schülern mitzutheilen. Er soll ihnen nicht Most einschenken, in welchem noch mancherlei Unreines durcheinander gährt, sondern ausgegohrenen reinen Wein.

Dem Akademiker ist also die Wissenschaft an sich Zweck, dem Universitätslehrer das Lehren der Wissenschaft. Dieß Lehren ist seine amtliche Aufgabe, er darf sie nie aus den Augen verlieren. Man klagt mit Recht über Gymnasiallehrer, die mit Hintansetzung des schulgemäßen Lehrens ihren Schülern

Kathedervorträge halten und eitel der Universität vorgreifen; aber ebenso tadelnswerth sind solche Universitätslehrer, welche mit Hintansetzung ihrer eigentlichen Aufgabe sich eitel durch stetes rein wissenschaftliches Arbeiten der Akademie anschließen wollen und über dem Streben nach Celebrität ihr Lehramt aus den Augen verlieren.

Wer diesem seinem Amte getreu ist, der wird durch dieses genöthigt, sein wissenschaftliches Lehrobject immer tiefer zu ergründen, immer klarer aufzufassen, um es desto gründlicher und klarer lehren zu können. Auf so gewissenhaftem Streben ruht ein Segen, meist fördert es mehr die wissenschaftliche Erkenntnis, als jenes Versessensein auf Wissenschaft mit liebloser Vernachlässigung der Schüler.

Der Akademiker bedarf nun den größten Apparat an Büchern, Naturalien, Instrumenten &c., er bedarf das Neueste, Seltenste. Wer seine Wissenschaft weiter und weiter ausbilden will, der muß auf der Höhe derselben stehen, seine über die Erde zerstreuten Mitarbeiter und ihre Leistungen kennen, um seine eigene Aufgabe als Glied der großen Gelehrtenrepublik richtig zu fassen.

Der Universitätslehrer bedarf dagegen nur einen vollständigen Lehrapparat an Büchern, Naturalien, Instrumenten &c.; einen Apparat, der seiner Bestimmung nach sehr von dem des Akademikers verschieden ist, in der Regel auch bescheidener und wohlfeiler sein kann. Der überschwengliche Reichthum manches Apparats auf größeren Universitäten ist selbst dem Lehrzweck hinderlich. Die Schüler sind nicht im Stande die Masse geistig zu bewältigen; kann ja ein Licht ebensowohl durch Ueberfluß als durch Mangel an Oel erlöschen. —

Die theilnehmende Fürsorge, welche die Regierungen in neuerer Zeit auch den kleinern Universitäten hinsichtlich auf ihre wissenschaftlichen Institute bewiesen haben, läßt uns hoffen, daß diese Institute allmählich in den Stand kommen werden den Lehrzwecken zu genügen. Die Vorsteher der Institute müssen ihrerseits die ihnen angewiesenen Mittel zweckmäßig verwenden, nicht eitel verschleudern, nicht das Unmögliche verlangen, auch nicht beschränkt und rücksichtslos nur für ihr Fach Forderungen machen, während sie nach dem Gedeihen anderer Institute gar nicht fragen, was zugleich Mangel an Gerechtigkeit und mitunter an allgemeiner wissenschaftlicher Bildung verräth.

Beispiele werden dieß klarer machen. Gesetzt, ich hätte als Professor der Mineralogie in Erlangen keine Freude an der akademischen Mineraliensammlung, weil ich mir in den Kopf gesetzt, sie sei doch von sehr geringem Werth, da sie z. B. der reichen Berliner Sammlung so weit nachstehe. Immer lägen mir die prächtigen Berliner Goldstufen im Sinne, ihre 105 krystallisierten Diamanten und so viele andere Schätze.

Dieser wissenschaftliche Neid würde mir und meiner Amtsführung nur schaden. Vielmehr soll ich diese Ueberlegung machen: Soviel erhalte ich im Jahre zu Ankäufen für die Mineraliensammlung, wie verwende ich es am besten? Bin ich auf Neues und Seltenes aus, halte ich es für Schande, wenn dergleichen

in der Sammlung fehlt — dann kann ich jene Einnahme für einige neugefundene theure Stücke verschleudern, welche in der Regel für meine Schüler einen verhältnismäßig höchst geringen Werth haben. Was für diese von Werth ist, das muß ich als Lehrer der Mineralogie anschaffen. Und glücklicher Weise hat für sie gerade das den größten Werth, was am wohlfeilsten — jene Species, die am häufigsten vorkommen, die in der Natur und vielfach im Leben die größte Rolle spielen. Diese suche ich möglichst vollständig und gut und so auszustatten, daß der Schüler in den schönen Stufen, besonders in den wohlgeordneten Folgen klarer Krystalle, das Gesetzliche der Species mit Augen schaut.

Und auf ähnliche Weise wird der Zoolog der kleinen Universität nicht eine Menagerie nach Art der Londoner verlangen; der Botaniker nicht Anspruch machen auf große prächtige Gewächshäuser und eine besondere Residenz für die Victoria regina, sondern vor Allem die Flora der Gegend, als das wohlfeilste und doch geeignetste Lehrobject benützen. So mag auch der Mediciner kleine Universitäten nicht verachten, weil hier nicht so viele seltene Krankheitsfälle vorkommen als in größeren Städten und ihren Anstalten. Muß er doch vor Allem die nicht seltenen, höchst häufigen Krankheiten behandeln lernen, als: Wassersucht, Scharlachfieber und dergleichen.

Es dürfte scheinen, als mache ich als Vertheidiger kleiner Universitäten aus der Noth eine Tugend — keineswegs.

Was die Fächer betrifft, welche einzig durch das Wort gelehrt werden, so ist in Bezug auf diese zwischen großen und kleinen Universitäten kein Unterschied.

Ein Nothstand findet sich auf größern Universitäten, gegen welchen wir, so wie die Sachen jetzt stehen, keine Abhilfe kennen, der schon berührte Nothstand, welcher aus ihrer Ueberfüllung mit Studenten hervorgeht.

Ich verweise auf das, was früher über die Nothwendigkeit des dialogischen Lehrens aller der Disciplinen gesagt ist, bei denen Anschauung, bei einigen (z. B. bei der praktischen Chemie, der Chirurgie) auch Handanlegen, Ausüben einer Kunst gefordert wird. Das läßt sich bei einer übergroßen Anzahl von Schülern nicht durchführen. — Am wenigsten, wenn man Anfänger vor sich hat, die sich meist nicht zu helfen wissen, daher Anleitung nöthig haben, und eben deshalb von Seiten des Lehrers eine stete Aufmerksamkeit auf den Gang ihrer Entwicklung verlangen.

Das ist z. B. der Fall bei den jungen Medicinern. Wie nöthig ist es, daß sie im Klinikum zur Beobachtung und Behandlung der Kranken angehalten werden — wie aber ist das möglich, wenn der Lehrer eine Unzahl von Zuhörern und Zuschauern hat? Der Schüler eines berühmten Professors der Medicin erzählte, daß er, wenn der Professor mit der großen Menge Studenten die Krankensäle besuche, an einem Krankenbette zum Voraus festen Fuß fasse, und sich dann genügen ließe und genügen lassen müsse, des Lehrers Bemerkungen über den einen Kranken zu hören. Nur diejenigen, welche unmittelbar den

Professor umgaben, waren besser daran, die Meisten aber, welche in dem langen Schweife entfernt von ihm folgten, vernahmen wenig oder nichts. Dieß geschah auf einer großen Universität. Wie oft habe ich dagegen die freundliche, gewissenhafte Sorgfalt rühmen hören, mit welcher in Kliniken kleinerer Universitäten die jungen Mediciner persönlich angeleitet und so für ihre künftige Bestimmung vorbereitet werden!

Ein gleiches Lob wird den verschiedenen Seminarien kleiner Universitäten gegeben; weil sie nicht überfüllt sind, so vermögen sie durch persönliche Leitung der Einzelnen das zu leisten, was sie leisten sollen.

Endlich muß hier noch erwähnt werden, daß die Studenten in großen Städten meist zerstreut leben und sich unter die Menschenmenge verlieren. Sie entbehren des Gefühls einer Universitas anzugehören, Glieder einer Körperschaft zu sein. Die Universitätsjahre treten ihnen auch nicht in ihrer bestimmten Eigenthümlichkeit heraus, als Jahre nicht bloß wissenschaftlichen Strebens, sondern auch jener ernsten Charakterbildung, welche Sammlung verlangt und durch großstädtische Zerstreuung leidet. Ihren Lehrern stehn sie meist fern, desto näher aber den sich ihnen bietenden, ja aufdrängenden heillosen Versuchungen. — Rühmt man es, daß die Studenten in den großen Städten Gelegenheit haben Kunstwerke zu sehn und zu hören, so muß erwähnt werden, daß die Studenten kleinerer Universitäten in großer Menge während der Ferien nach Berlin, München, Dresden ꝛc. reisen, angezogen durch jene Kunstwerke, und erfüllt von Allem, was sie gesehn und gehört, zurückkehren.

Der wissenschaftliche Reichthum größerer Universitäten kann am besten von solchen Studenten benutzt werden, welche auf kleinern Universitäten den Grund gelegt. So ist es gewöhnlich, daß Medicin Studierende kleinerer Universitäten im letzten Studienjahre oder auch nach der Promotion Berlin, Wien ꝛc. besuchen, um die dortigen großen Institute kennen zu lernen; sie sind reif, dieselben zu benützen, selbst wenn sie nur wenige Anleitung genössen. Aehnliches läßt sich von denen sagen, welche auf kleinen Universitäten Naturwissenschaften unter Anleitung ihrer Lehrer getrieben, sie sind reif geworden, auch ohne solche Anleitung Sammlungen ꝛc. zu studieren.[1]

Zum Schluß noch ein Wort darüber, daß man den kleineren Universitäten vorwirft: sie hätten keine berühmten Männer, keine Virtuosen aufzuweisen. Dieser Vorwurf ist leicht durch Aufzählung einer Menge berühmter Männer zu widerlegen, die auf kleinen Universitäten seit Jahrhunderten gelehrt, seit Luther und Melanchthon in dem kleinen Wittenberg lehrten und wirkten, bis auf unsere Zeit. Freilich werden berühmte Männer von kleinern Universitäten auf größere berufen. Aber meist gelangten sie auf kleinern Universitäten zur Berühmtheit,

1) Ich wiederhole nach dem Gesagten, daß für Theologen, Juristen und Philologen die größern Universitäten auch nicht den Schein eines Vorzugs vor den kleinern haben.

indem sie da in den besten, kräftigsten Lebensjahren unverdrossen segensreich arbeiteten und wirkten. Der Ruhm stellt sich meist spät ein, wenn es mit den Männern bergab geht, und die Berufung auf die größere Universität hinkt nach, wenn sie sich schon nach dem Feierabend sehnen; man hört oft: sie ruhen da auf ihren Lorbeeren. —

6.

Der naturgeschichtliche Elementarunterricht auf der Universität.

Ein Wittenberger Docent der Mathematik hielt zur Zeit Melanchthons eine Einladungsrede an die Studenten. In dieser lobte er die Arithmetik und bat die Studenten, sich nicht durch die Schwierigkeit dieser Disciplin zurückschrecken zu lassen. Die ersten Elemente seien leicht, die Lehre von der Multiplication und Division verlange etwas mehr Fleiß, doch könnte sie von den Aufmerksamen ohne Mühe begriffen werden. Freilich gebe es schwierigere Theile der Arithmetik, „ich spreche aber," fährt er fort, „von diesen Anfängen, die euch gelehrt werden und nützlich sind." — Man traut seinen Augen kaum, wenn man dieß liest.[1]

Und doch wundert man sich nicht mehr, wenn man den Schulunterricht jener Zeit näher kennen lernt. Man lehrte nämlich auf den Gymnasien die Arithmetik entweder gar nicht, oder behandelte sie mindestens als eine Nebensache.[2] — Was blieb also dem damaligen akademischen Docenten übrig, als nachzuholen, was auf der Schule verabsäumt war, und Elemente zu lehren, welche gegenwärtig in der niedersten Volksschule erlernt werden.

Vergleichen wir hiemit die Aufgabe eines jetzigen akademischen Lehrers der Mathematik. Er fragt einfach: welches ist die Aufgabe der Gymnasien hinsichtlich des mathematischen Unterrichts, wie weit sollen sie ihre Schüler fördern? Wäre etwa die Antwort: bis zum Verstehen und Ueben der ebenen Trigonometrie — so ist die Aufgabe des akademischen Mathematikers, den Terminus ad quem der Schulen als den Terminus a quo seines Unterrichts anzusehn, und seine Zuhörer etwa von der ebenen Trigonometrie aus in die sphärische Trigonometrie zc. zu führen.

Es ist noch nicht gar lange her, daß es mit dem Lehren der Naturwissenschaften auf der Universität Ernst geworden ist — und mit jedem Tage nimmt

1) Gesch. d. Pädag. 1, 354. — Vorstehende Abhandlung schließt sich an die: über das Lehren der Naturgeschichte (Gesch. d. Pädag. 3, 325) an, und führt diese näher aus in Bezug auf den gegenwärtigen Zustand des akademischen naturgeschichtlichen Lehrens.

2) Ebend. 1, 354.

man es damit genauer. Ein Beispiel wird dieß klar machen. Mein Vorgänger im Amte, Hofrath von Schubert, war Professor der allgemeinen Naturgeschichte, aber zugleich auch Professor der speziellen Zoologie, Botanik und Mineralogie. Als die Anforderungen sich steigerten, da ward zuerst die Botanik ausgeschieden und Hofrath Koch ward eigens als Professor der Botanik angestellt. Als ich Schuberts Stelle erhielt, da erklärte ich: neben der allgemeinen Naturgeschichte nur die specielle Mineralogie vertreten zu können, deshalb ward Professor A. Wagner mir für die Zoologie beigegeben. Als dieser aber nach München versetzt wurde, stiftete man eine besondere Professur der Zoologie, welche Hofrath R. Wagner erhielt.

Wer nur einigermaßen mit den Fortschritten der Naturgeschichte bekannt ist — hätte er auch nur von der Unzahl der in neuerer Zeit gesammelten, untersuchten und charakterisierten Species gehört, — der wird einsehn, daß jene Eine Professur der Naturgeschichte nothwendig unter drei Professoren vertheilt werden mußte.

So ist die Stellung und Vertretung der naturgeschichtlichen Fächer auf der Universität in Bezug auf ihre wissenschaftliche Aufgabe; wie hat diese sich im gegenwärtigen Jahrhundert so durchaus verwandelt!

Der akademische Lehrer hat es aber nicht bloß mit der Wissenschaft, sondern auch mit dem Lehren derselben, nicht bloß mit Thieren, Pflanzen und Steinen, sondern auch mit Schülern zu thun. Ist nun mit diesen seit 50 Jahren auch eine Umwandlung eingetreten?

Antwort: gar keine, sie kommen in Hinsicht auf Naturgeschichte heute noch eben so unwissend auf die Universität, als vor 50 Jahren, während sich doch die Ansprüche der Wissenschaft in so hohem Maaße gesteigert haben; sie bringen eben so viel naturgeschichtliche Kenntnisse mit, als die Schüler des Wittenberger Mathematikers arithmetische mitbrachten — nämlich gar keine.

Von welchem Terminus a quo wird daher beim naturgeschichtlichen Lehren auf der Universität ausgegangen werden? — vom Nullpunkt völliger Unwissenheit. Sonach muß ein elementarischer Unterricht wohl oder übel eintreten, gerade wie der Wittenberger Professor nothgedrungen seinen Zuhörern die vier Species beibringen mußte.

So hart dieß klingt, so dürfen wir doch durchaus nicht die Augen von diesem Nothstande abwenden, vielmehr müssen wir ihn entschlossen fixieren. Wir müssen uns über den Anfang, Fortgang und das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts auf Universitäten klar werden. Was die Schüler anbelangt, so ist hier nicht die Rede von den seltenen, welche sich eigens naturgeschichtlichen Disciplinen widmen, sondern von solchen, die bestimmte Fachstudien haben, besonders von Studierenden der Medicin.

Diese letztern werden, wie wir sahen, in Preußen wie in Baiern examiniert in der Zoologie, Botanik und Mineralogie, sie müssen also Zeit und Kräfte

zwischen den dreien theilen; schon dadurch muß der Anspruch hinsichtlich der Leistungen in jeder einzelnen Disciplin ermäßigt werden. Ueberdieß examiniert man sie in Physik, Chemie und Pharmakognosie. Diese und ihre anderweitigen Fachcollegien lassen es nicht zu, den naturgeschichtlichen Disciplinen viel Zeit zu widmen. Sie hören die meisten betreffenden Vorlesungen in einem kurzen Sommersemester; Fleißigere repetieren, soweit es ihre Fachcollegien zulassen, im folgenden Sommersemester.

Man erlaube mir folgende Betrachtung. Zur Ausbildung im Latein sind auf Schulen etwa 16 Semester bestimmt. Acht Klassen müssen durchlaufen werden — und in einem kurzen Semester, höchstens in zweien, soll ein Student unerhört viel in den Naturwissenschaften leisten, er, dem nicht einmal das Abc derselben auf Schulen gelehrt wurde.[1]

Da ich als Professor der allgemeinen Naturgeschichte angestellt ward, überlegte ich meine Aufgabe. Ohne mich genau an den gewöhnlichen Begriff der „Naturgeschichte“ zu binden, entschloß ich mich, bescheiden als Lückenbüßer des Gymnasialunterrichts aufzutreten, und die Realien zu lehren, deren Anfänge dem Studenten schon auf der Schule hätten gelehrt werden sollen, als: mathematische und physikalische Geographie, Mineralogie, Botanik und Zoologie, endlich Anthropologie. Ich mußte mir auch hierbei klar werden über die rechten Anfänge und über das rechte letzte Ziel meines Unterrichts.

Diese Vorlesung über allgemeine Naturgeschichte sollte — wie ich dieß an einer andern Stelle näher ausgeführt habe[2] — für Jünglinge, welche bis dahin fast einzig in der Region des Worts gelebt, nur das Ohr als Instrument alles Lernens kannten, sie sollte den Uebergang zu einem ihnen ganz fremden Lernen machen, welches vorzugsweise durch das Auge vermittelt wird. Dem mündlichen Vortrage schloß sich daher, so viel möglich, einiges Vorzeigen von Steinen, Pflanzen, Thieren an, es war jedoch nur um die Augen zu wecken, an ein gründliches, bleibendes, aneignendes Auffassen der gezeigten Gegenstände war nicht zu denken, — dazu waren die Augen noch zu verschlafen, auch die gegebene Zeit viel zu kurz. — Erst in den sich an die allgemeine Naturgeschichte anschließenden Vorlesungen über Mineralogie, Botanik und Zoologie ändert sich dieß. Die Einübung der bis dahin so vernachlässigten, zur geistigen Auffassung ungeschickten Augen, geschieht nun durch Betrachten von Steinen, Pflanzen und Thieren, und zwar so, daß jene Einübung mit dem Elementarunterricht in der Mineralogie, Botanik und Zoologie Hand in Hand geht.

1) Ich bin weit entfernt, eine Gleichstellung des naturgeschichtlichen Unterrichts mit dem Sprachunterricht auf Gymnasien zu fordern, eine solche Forderung wäre übermäßig absurd —; aber die gänzliche Hintansetzung jenes Unterrichts erscheint mit jedem Tage unverantwortlicher. Man vergleiche, was ich (Gesch. d. Pädag. 3, 327 ff.) über den Naturunterricht auf Gymnasien gesagt habe. In soweit ein solcher Gymnasialunterricht ins Leben tritt, ist natürlich die Aufgabe der Universitäten zu modificieren nach Maßgabe der naturgeschichtlichen Kenntnisse, welche die Studenten von den Gymnasien mitbringen.

2) Gesch. d. Pädag. 3, 355.

Diese unterste Klasse der naturgeschichtlichen Schule verlangt Lehrer, welche mit unermüdlicher Geduld jeden Einzelnen im Auge behalten und ihn so leiten, daß er in gehöriger Folge die wissenschaftlich geordneten Species betrachtet und gleichmäßig in Ausbildung seiner Sehkraft und Auffassungsgabe und in Kenntnis des Lehrobjects fortschreitet.

Bei solchem Elementarunterricht hat der zwanzigjährige Schüler nichts vor dem zehnjährigen voraus, im Gegentheil hat der jüngere in der Regel eine weit kräftigere Rezeptivität und ein durch Reflexion nicht gestörtes, reineres Auffassen der Dinge vor dem ältern voraus.

Wer diese Anfänge zu lehren hat, der muß den Sinn und das Gemüth eines Elementarlehrers haben, welcher sich eben so sehr für die Entwicklung seiner Schüler interessiert, als für seine Wissenschaft, so daß er im Stande ist, eine eben so wahre Monographie eines Schülers, als einer Species zu geben. Daß er nicht vom Katheder herab, sondern dialogisch lehren muß, versteht sich, nach allem Gesagten, von selbst. An diesen Elementarunterricht müßten sich nun höhere Klassen des Unterrichts anschließen.

Die Schüler der zoologischen Elementarklasse hätten die Aufgabe, wenn nicht die ganze zoologische Sammlung, doch die wichtigsten Theile derselben unter Anleitung des Lehrers durchzugehen. Das System muß ihnen nicht durch ein vorherrschend mündliches Lehren dargelegt werden, dem man ein flüchtiges Vorzeigen von Thieren folgen läßt, vielmehr muß es ihnen bei jenem genauen Durchgehen der wissenschaftlich geordneten Sammlung real entgegentreten, und aus diesem Anschauen muß der Lehrer die verbalen positiven Definitionen der verschiedenen Species, Genera &c. entwickeln, und zugleich das Erkennen ihrer Verschiedenheiten durch Vergleichung mehrerer Species &c. untereinander.

Die zweite Klasse der Zoologie würde sich mit der vergleichenden Anatomie beschäftigen — so wie sich auch der früheren descriptiven Zoologie Linné's erst später Cuviers anatomie comparée anschloß — die Kenntnis der wichtigsten Thierspecies würde dabei vorausgesetzt. Auch die organische Chemie und die Physiologie träten nun ein.

Das elementare Lehren der Mineralogie schließt ab mit einer Kenntnis der Species nach allen äußern Kennzeichen. Unter Anderem verlangt sie eine, fast einzig durch das Auge vermittelte Kenntnis der Krystall-Formen und Familien und ein geübtes Erkennen derselben an den Mineralien selbst. Von dieser Elementarklasse aus führen wieder verschiedene Wege zu höheren Klassen. Die sinnliche Kenntnis der Krystalle führt zur rein mathemathischen Krystallkunde; die mineralogische Chemie erscheint als eben so nothwendiges Complementum der Steinkenntnis nach äußern Kennzeichen, als es die organische Chemie für descriptive Zoologie und Botanik ist. In dieser elementaren Mineralogie treten dem Schüler auch die Anfänge der wichtigsten physikalischen Lehren entgegen, der Elec-

tricität, des Magnetismus, der Optik, ebenso ist sie die nothwendigste Vorschule für die Geognosie.

Die Botanik muß auch mit dem einfachsten Kennenlernen der wichtigsten Species und Genera beginnen, der Elementarunterricht kann mit den Linné'schen Klassen oder den klarsten Pflanzenfamilien abschließen. Excursionen und Benützung des botanischen Gartens müßten Hand in Hand gehen. Im Garten sollten die Species Ein und desselben Genus, soweit es nur ihre Natur erlaubt, zusammenstehen. Eine wissenschaftliche Anordnung muß augenfällig sein. Man lithographiere dann den Plan des Gartens mit Angabe der Genera, welche auf jedem Beete stehen. Mit diesem Plane in der Hand und durch Hilfe der Species-Namen auf den Beeten, kann sich dann der Schüler leicht selbst zurecht finden, wenn nur einige Anleitung des Lehrers dazu kommt.

Der Elementarcursus der Botanik sollte von der Zeit des Säens bis zur Zeit der Samenreife dauern, damit sich die Schüler nicht einzig mit dem Erkennen und Beschreiben der Species 2c. beschäftigen, sondern auch die Entwicklung der Pflanzen vom ersten Keimen bis zum Samentragen verfolgen können.

In höheren Klassen wird die Chemie, Physiologie und Geographie der Pflanzen gelehrt.

Der Elementarunterricht in der Mineralogie, Botanik und Zoologie muß, meines Erachtens, möglichst einfach sein, und durch Vorgriffe aus den erst später eintretenden Disciplinen nicht verwirrt werden. Ich will ein Beispiel geben. Die mineralogische Chemie, sagte ich, müsse der descriptiven, nach äußern Kennzeichen charakterisierenden Mineralogie nachfolgen. Jene ist nichts ohne chemisches Operieren, denn ein bloßes Beschreiben der Operationen, eine Angabe analytischer Resultate — was sollen sie, es sind Worte, leere Worte. Daß es aber unmöglich ist, einen gründlichen Cursus der Mineralogie mit einem Cursus der mineralogischen Chemie verbunden durchzuführen, wird jeder Sachkundige bezeugen. Warum aber jener vorangehen müsse, das dürfte durch folgende Anekdote augenfällig werden. Ein Chemiker theilte eine Analyse des Zirkons mit, in welchem er einen Bestandtheil entdeckte, den man bis dahin nicht im Zirkon gefunden. Ein zweiter ausgezeichneter Analytiker untersuchte nun mehrere Zirkone, konnte aber kein Atom jenes Bestandtheils finden. Das unbegreifliche Räthsel ward sehr einfach gelöst; es ergab sich nämlich, daß der vom ersten Chemiker analysierte Stein kein Zirkon war; aus Mangel an mineralogischer Gründlichkeit hatte er den Stein falsch bestimmt. Sonach muß die richtige Bestimmung des unveränderten Minerals der Analyse desselben vorangehen — die Mineralogie der mineralogischen Chemie. — Auf gleiche Weise könnte der Anatom irren, wenn er die Thiere unrichtig bestimmte, welche er anatomieret, weil er nicht fest in der descriptiven Zoologie wäre. —

7.

Studentenlieder.

Volkslieder, die in gewissen Zeiten viel gesungen werden, offenbaren die Stimmung des Volks; weß das Herz voll ist, deß geht der Mund über. Bald sind es wehmüthige Erinnerungen an eine größere, schönere Vergangenheit, Trauern im Hinblick auf die Vergänglichkeit, bald Sehnen nach besseren Zeiten, bald aber auch frische Freude über die Gegenwart. Die Unglücksjahre der französischen Tyrannei waren schon im Anzuge, als man überall sang: „Freut euch des Lebens, weil noch das Lämpchen glüht"; unter Napoleons Herrschaft hörte man auf allen Straßen: „Es kann ja nicht immer so bleiben"; aber 1815 sangen die Sieger Schenkendorfs Lied: „Wie mir deine Freuden winken, nach der Knechtschaft, nach dem Streit."

Hätten wir eine vollständige Sammlung der Lieder, welche deutsche Studenten zu verschiedenen Zeiten sangen, so würden sie uns einen tiefen Blick in die Zustände unserer Universitäten in diesen Zeiten thun lassen. Einen Hauptabschnitt in der Geschichte jener Lieder machten die Kriegsjahre von 1813 bis 1815.

In früherer Zeit sangen die Studenten Lieder, in denen ein burschikoses Treiben renommierte; man besang Bier, Tabak, Faulheit, Duellieren auf gemeine Weise; ja es waren die entsetzlichsten Zotenlieder im Schwange.[1] Die Kehrseite dieser unsaubern Gesänge bildeten jämmerlich jammernde, sentimentale Lieder, in denen man vorgreifend wehmüthig auf die schönen Universitätsjahre zurückblickte und das Philisterium als vollen Gegensatz des verlorenen akademischen Paradieses ausmalte. Es waren Lieder, in denen sich der Katzenjammer Luft machte, welcher auf liederlich verlebte Tage folgt.

Ich übertreibe nicht; Commersbücher enthalten die Belege zu dem Gesagten. Wie viel ward unter Anderm das: Ecce quam bonum gesungen, welche ruch- und zuchtlose Variationen machte man auf diese Psalmworte!

Unsrer beklagenswerthen Jugend fehlte es in jener Zeit an jedem reinen, hohen Ideal; nicht Vaterlandsliebe, nicht Religion begeisterte sie. Nur hin und wieder regt sich ein besserer Geist in ihren Liedern, wo und wie sollte er sich aber im Leben bewähren? Im „Landesvater" sangen sie:

Hab und Leben
Dir zu geben
Sind wir allesammt bereit,
Sterben gern zu jeder Stunde,
Achten nicht des Todes Wunde,
Wenn das Vaterland gebeut. —

1) In der „Geschichte des Jenaischen Studentenlebens" sind die Belege hiezu gegeben.

Sollte man doch denken, es ziele der Vers auf jene Losung der Befreiungskriege: „Mit Gott für König und Vaterland". Wie weit weit weg lag solch ein Gedanke; in einer Zeit, da es keine Gelegenheit fürs Vaterland zu sterben gab, wollte man sich nicht beim stehenden Heer anwerben lassen, was dem Studenten als das Entsetzlichste erschien. So zieht sich dann sein Muth nach dem edeln patriotischen Anlauf jenes Liedes sogleich wieder in den engern Kreis des Studentenlebens zurück, und beim „blanken Weihedegen" voll durchbohrter Hüte denken die Singenden nicht mehr an Kampf und Tod fürs Vaterland.

So nimm ihn hin, dein Haupt will ich bedecken,
Und drauf den Schläger strecken,
Es leb auch dieser Bruder hoch,
Ein Hundsfott der ihn schimpfen soll.

So singt der Präses; das

Dulce et decorum est pro patria mori

verstummt und wir sehn uns aus der Sphäre heiliger edler Vaterlandsliebe in die unheimliche wüste Region des Comment versetzt, in die Sphäre einer falschen Ehre, die weder bei Heiden noch bei Christen, am wenigsten aber bei Gott gilt.

Mit dem Trauerjahre 1806 begann aber für die Universitäten eine neue Zeit, es erwachte unter vielen Studenten eine tiefe schmerzvolle Liebe für ihr armes geknechtetes Vaterland. Diese Liebe bewährte sich, da im Jahre 1813 alle Studenten, die es irgend vermochten, in den Krieg zogen.

Als sie 1815 zurückkehrten auf die Universitäten, da lebte ein neuer edler Gesang auf. Die meisten bisherigen Studentenlieder wurden beseitigt, vaterländische Lieder von Körner, Schenkendorf, Arndt u. A. traten an ihre Stelle. Dieselben Jünglinge, welche in den Schlachten des Befreiungskrieges gefochten, sangen jene Lieder mit Begeisterung und vererbten sie auf die spätern Generationen. Besonders wirkten die Turner und die Burschenschaft hierauf ein.

Sehr charakteristisch sind die Liederbücher, welche zuerst nach den Befreiungskriegen erschienen. Das eine, von Binzer und Methfessel 1818 herausgegebene, enthält „ältere und neue Burschenlieder, Trinklieder, Vaterlandsgesänge, Kriegs- und Turnlieder." Es ist noch eine bunte Mischung. Viele ältere Burschenlieder, wie z. B. „Ça Ça geschmauset", oder „Crambamboli" nehmen sich doch gar zu gemein aus neben den hehren hohen Liedern begeisterter Vaterlandsliebe, neben: „Es klingt ein hoher Klang" — „Ahnungsgrauend, todesmuthig" — „Sind wir vereint zur guten Stunde".[1] Der Schmetterling ist noch in der Entpuppung begriffen. Doch sind einige wenige unter den aufge-

1) Die treffliche Melodie von „Sind wir vereint" ist vom Kantor Hanisch zu Eisenberg. Keil 372.

nommenen älteren Liedern, in denen sich schon ein edlerer Sinn und höhere Liebe zum Vaterlande regt. So in dem Liede: Setzt euch, Brüder in die Runde, dessen zweiter Vers lautet:

Treue, heilige Brudertreue
Fülle unsre Seele ganz;
Unsrer Freundschaft Bund entweihe
Kein Parteigeist und entzweie
Söhne eines Vaterlands.
Nein, dem Dienst der Treue fröhne
Jeder gern mit Gut und Blut;
Erbten denn nicht Deutschlands Söhne
Ihrer Väter Herz und Muth?

Kaum brauche ich zu bemerken, daß von Männern wie Methfessel und Binzer keine unsaubere, ja keine im mindesten zweideutige Lieder aufgenommen wurden, fügten sie sich auch zu sehr der akademischen Tradition, indem sie jene seit Jahren auf den Universitäten vielgesungenen Lieder aufnahmen.

In demselben Jahre 1818, da Methfessels Liederbuch herauskam, erschien in Berlin eine Sammlung: „Deutsche Lieder für Jung und Alt". Sie gibt sich freilich nicht für ein Commersbuch, daher kamen die Herausgeber nicht in Versuchung, jene verwitterten alten Studentenlieder aufzunehmen; allein die Sammlung muß hier erwähnt werden, weil Turner und Glieder der Burschenschaft sie redigierten und das Buch sehr viel Anklang unter den Studenten fand. Es enthält die schönsten Volks- und Vaterlandslieder, vornämlich jene, welche der herrliche Befreiungskrieg erzeugte. Diesen schlossen sich auserwählte geistliche Kernlieder an. Sie durften nicht fehlen. Wenn der Turnerwahlspruch

Frisch, frei, fröhlich, fromm,

eine Wahrheit war, so mußten sich den frischen, freien, fröhlichen Liedern auch fromme geistliche Lieder anschließen.

Hätte sich doch die Vaterlandsliebe inniger und immer inniger mit der Liebe des Christenthums verbunden!

Aber dazu war die Zeit noch nicht reif, darum gerieth die Jugend auf Irrwege. Sands entsetzliche That ward — wie wir sahen — für die Universitäten eine Quelle unabsehbaren Unheils.

Es trat zunächst eine Zeit ein, da harmlose Lieder und harmloses Singen verstummte, eine Zeit, da sich ein Theil der Jugend einer trübseligen Schwermuth und düsterm Brüten über die Zukunft des Vaterlandes hingab. Damals erschienen (im Jahre 1819 und 1820) Adolph Follen's „Freie Stimmen frischer Jugend."

Diese Lieder bezeichnen einen Scheidepunkt. Einerseits gehören sie der Vergangenheit, der Zeit der Befreiungskriege an, so eine Zahl Lieder von Körner Schenkendorf und Arndt; andrerseits aber richten die Dichter ihre Blicke, an

der Gegenwart verzweifelnd, nach einer vermeintlich bessern Zukunft, zu deren Herbeiführung sie begeistert, mit einer dämonischen Sanggewalt auffordern. Es ist nicht mehr Verzweiflung über Fremdherrschaft. Ritterthum, Kaiserthum, Empörung, republikanisches Volksthum, Freiheit und Gleichheit rauschen in den begeisterten Liedern durch einander, die verschiedensten selbst einander feindseligsten Elemente. Ja auch das Christenthum wird in diesen Elementensturm hineingezogen, der Name, aber nicht es selbst, denn bis zur völligen Unkenntlichkeit ist es umgestaltet und verunstaltet.

Durch ausgezeichnete Sangweisen wirkten diese Lieder doppelt[1] — an der trüben krankhaften Verworrenheit jener Tage hatten sie leider eine Folie.

Wenn sie zum Theil ein nur zu entschiedenes Gepräge trugen, so fehlte dieß den zunächst nach ihnen erscheinenden Liedersammlungen. Sie enthalten Lieder aus den verschiedensten Zeiten, vom verschiedensten ja von entgegengesetztem Charakter.

Doch nach dem Jahre 1830 findet man neue Elemente in den Liederbüchern, nämlich radicale Lieder von Herwegh und ähnlichen Dichtern, in denen nicht die frühere stürmische Sangsgewalt, vielmehr eine tief bittere, ja hämische Gesinnung sich Luft macht. Die Verwirrung wächst, als zu den früheren Liedern vaterländischer Begeisterung sich charakterlose kosmopolitische gesellen. Da findet man Arndts: „Was ist des Deutschen Vaterland" und „Was blasen die Trompeten", Körners

Es ist kein Krieg, von dem die Kronen wissen,
Es ist ein Kreuzzug, 's ist ein heilger Krieg!
Recht, Sitte, Tugend, Glauben und Gewissen
Hat der Tyrann aus deiner Brust gerissen,
Errette sie mit deiner Freiheit Sieg!
Das Winseln deiner Greise ruft: Erwache!
Der Hütte Schutt verflucht die Räuberbrut,
Die Schande deiner Töchter schreit um Rache,
Der Meuchelmord der Söhne schreit nach Blut.

Und in derselben Sammlung findet sich die Marseillaise! Wissen denn die weitherzigen Redactoren gar nicht, wer in der Marseillaise gemeint ist unter den

feroces soldats
(Qui) viennent jusque dans vos bras
Egorger vos fils, vos compagnes,

unter der „horde d'esclaves, de traîtres"2c.?

Und wenn sie es wissen, mit welchem Namen sollen wir ihre Gesinnung nach Verdienst brandmarken?

Wie die Vaterlandsliebe zurücktritt, so auch edle reine Sitte und Frömmig-

1) Vergleiche zur richtigen Würdigung dieser Lieder das über Karl Follenius und seine Freunde Mitgetheilte. S. 134 ff.

keit. Jene älteren, gemeinen Lieder, welche die Burschenschaft verdrängt hatte, tauchen in diesen spätern Liederbüchern wieder auf, neue ähnliche kommen hinzu; die thierische Liederlichkeit der Früheren tritt aber principiell auf und wird dadurch doppelt ruchlos und verwerflich. —

In der neuesten Zeit giengen Liederbücher von Studentengesellschaften aus, welche sich zu christlichen und zu streng sittlichen Grundsätzen bekennen. Unbegreiflicher Weise haben sich aber in diese Bücher unter die schönsten Lieder einige andre verloren, die jenen Grundsätzen diametral entgegengesetzt sind. Es ist sehr zu wünschen, daß dieser Misstand bei etwanigen neuen Auflagen beseitigt und jeder böse Schein vermieden werde. —

Zum Abschied.

Eine schwere Verantwortlichkeit ruht auf jedem, der über Pädagogik schreibt, eine Verantwortlichkeit, die sich steigert, wenn sein Buch etwa Einfluß auf das Leben gewinnt.

Möge mein Buch, möge besonders dieser letzte Theil dem ernsten Leser kein Aergernis geben. Ich habe wohl nichts unbesonnen und unüberlegt geschrieben; doch spreche ich mit dem Psalmisten: wer kann merken wie oft er fehle? Verzeihe mir Gott die verborgenen Fehler.

So spreche ich auch im Rückblick auf die versuchungsreichen Jahre, welche ich nach den Freiheitskriegen in Breslau und Halle durchlebte, besonders in jener beklagenswerthen Zeit, welche nach Sands unheilvoller That über die Universitäten hereinbrach. Wie mußte ich damals beim freundlichsten, offensten Verkehr mit lieben Studierenden doch so vieles schweigend in mir verschließen, bitter Wahres, das aber unvorsichtig ausgesprochen nur Erbitterung erzeugt oder gesteigert hätte.

Möchte jene harte Lebensschule mich gelehrt haben Maaß zu halten und eine heilige Nüchternheit zu bewahren, um nie mit Unverstand zu eifern, gälte es auch etwas, das meinem Herzen am liebsten wäre.

Es war mir eine widerwärtige, betrübende Aufgabe, die entsetzliche Seite des Studentenlebens zu schildern, wie sie besonders im 17. Jahrhundert, in der entsetzlichsten Zeit unserer vaterländischen Geschichte hervortrat. Mit desto mehr Liebe gedachte ich der vielen Bestrebungen, welche zu Anfang dieses Jahrhunderts, dann zur Zeit und in Folge der Befreiungskriege die akademische Jugend begeisterten. In der ersten Periode lebte ein reger wissenschaftlicher Sinn und Fleiß, Freude an klassischen Werken alter und neuer Zeit; von der tiefsinnigen poetischen Naturphilosophie war die Jugend tief ergriffen. Aber die Vaterlandsliebe schlief, bis sie später allzuschmerzlich aufgeweckt wurde, das christliche Ele-

ment trug die Farbe der poetischen Romantik, die ethische Seite trat zurück, an das nach Ablauf der Universitätsjahre folgende Berufsleben dachte man ungern.

In der zweiten Periode herrschte die in den Freiheitskriegen mächtig erwachte Vaterlandsliebe und strenge Sittlichkeit in Wort und That. Dagegen trat das romantische Element zurück. Auch trug das Christenthum in dieser Periode nicht mehr die Farbe der Romantik, dagegen litt es noch an der Bleichsucht des moralisierenden Rationalismus.

Seit etwa zwei Decennien ist unsere akademische Jugend in ein drittes Stadium getreten; — ich ziele auf die Verbindungen, welche sich unter die Fahne Christi gestellt haben.

Es bedarf eines heiligen Muths unter dieser Fahne zu dienen und zu streiten.

Ein böser Knecht, der still darf stehn,
Wenn er den Feldherrn sieht angehn.

Eine Studentenverbindung, welche erklärt: das Christliche sei die oberste Instanz ihres Lebens — diese hat freilich das höchste Ziel aufgesteckt. Aber je höher ihr Ziel, um so ernster und verantwortungsvoller wird ihr Leben. Möge sie immer gewissenhaft der Warnungsworte eingedenk sein:

Mache den Gedanken bange,
Ob das Herz es redlich mein',
Ob die Seele an dir hange,
Ob wir *scheinen* oder *sein*.

Nicht im Sinne eines falschen Pietismus ist dieß gemeint; aber strenge mahnt es: die Wahrheit zu thun. (Joh. 3, 21.)

Es darf auch nicht die Meinung sein, als hätten fortan die früheren edlen Bestrebungen der akademischen Jugend keine Geltung mehr, als müßten sie als geringerer Art vor der Herrlichkeit des christlichen Strebens zurücktreten. Wer das meint, der verkennt das Christenthum ganz. Nimmermehr soll die Vaterlandsliebe verdrängt, sie soll vielmehr durch das Christenthum geheiligt und verklärt werden. Ist doch meiner Vaterlandsliebe erstes Element die Liebe zu meinem Volk, zu dem Volke, in welchem Gott mich geboren werden ließ, um meine Nächstenliebe zu üben und zu bewähren, hier ist meine irdische Vorschule für die Ewigkeit.

Ebenso wäre es eine pseudopietistische Barbarei, Kunst und Wissenschaft zu verwerfen; gereinigt, geheiligt sollen sie werden und ein wohlgefälliges Opfer *dem* Herrn gebracht von dem *alle* gute Gabe, auch jede Naturgabe kommt, so weit sie gut ist.

Ich durfte diese Bedenklichkeiten nicht verschweigen bei meiner Liebe zu vielen Gliedern jener christlichen akademischen Verbindungen, denen ich von ganzem Herzen den Segen Gottes wünsche. Er möge sie in dieser versuchungsvollen

Welt vor Eitelkeit und Weltlust bewahren und ihnen in den schweren Zeiten, denen wir entgegengehen, Heldenmuth verleihen, er möge sie stärken, kräftigen, gründen.

Den theuren Jünglingen aber, welche die Liebe zum Vaterlande im tiefsten Herzen tragen, ihnen sage ich: bewahret diese Liebe, arbeitet im Hinblick auf euer Volk. Sollte aber die Ungerechtigkeit so überhand nehmen, daß wir genöthigt würden die Waffen zu ergreifen, dann kämpft so todesmuthig für euer geliebtes Vaterland, wie einst deutsche Jünglinge in den Befreiungskriegen kämpften. Bleibt aber immer eingedenk, daß ihr nach diesem kurzem Leben in ein neues Vaterland, in das himmlische auswandern müßt. Liebt darum das zeitliche Vaterland nicht so, als wäre es ein ewiges. Da ihr von früh auf christlich unterrichtet seid, so wißt ihr, was zur Erlangung des himmlischen Bürgerrechts nöthig ist. —

Die Jünglinge, welche, wie einst ich und meine Studiengenossen, vorzugsweise der Wissenschaft leben, sie mögen sich einer Gründlichkeit befleißigen, wie sie Baco von denen verlangt, die sich der Philosophie widmen. Ein oberflächliches Studium der Philosophie, sagt er, führt ab von Gott, ein gründliches führt zu Gott. Es führt zu Gott, denn es führt nicht bloß zu einer Wissenschaft göttlicher Dinge, sondern auch zur Selbsterkenntnis, zur Einsicht, daß unser Wissen Stückwerk sei. Muß doch jeder aufrichtige Forscher früher oder später gedemüthigt das Bekenntnis ablegen: o wie ist dessen so viel, das ich nicht weiß.

Da erwacht die Sehnsucht, jene Geheimnisse, welche der mühsamste angespannteste Fleiß in diesem zeitlichen Leben nicht zu ergründen vermag, einst mit beflügelter Leichtigkeit zu begreifen. Von der irdischen Hütte beschweret, sehnen wir uns nach der Freiheit der Kinder Gottes und seufzen mit Claudius:

O du Land des Wesens und der Wahrheit
Unvergänglich für und für,
Mich verlangt nach dir und deiner Klarheit,
Mich verlangt nach dir.

III.

Beilagen.

Digitized by Google

Beilage I.

Bulla pro Universitate erigenda.

Pius Episcopus Servus Servorum Dei, ad perpetuam rei memoriam. Inter ceteras felicitates, quas mortalis homo in hac labili vita ex dono Dei nancisci potest, ea non in ultimis computari meretur, quod per assiduum studium adipisci valet scientie magaritam, que bene beateque vivendi viam prebet, ac peritum ab imperito longe facit excellere, et similem Deo reddit. Hec preterea illum ad mundi archana cognoscenda dillucide introducit, suffragatur indoctis, ac in infimo loco natos evehit in sublimes, et proptera Sedes Apostolica rerum spiritualium et etiam temporalium provida moderatrix, liberalitatis honeste circumspecta distributrix, et cujusvis commendabilis exercitii perpetua et constans adjutrix, ut eo facilius homines ad tam excelsum humanae condicionis fastigium acquirendum, et acquisitum in alios refundendum semper cum augmento quesiti inducantur, cum aliarum rerum distributio massam minuat, scientie vero communicatio, quanto in plures diffundatur, tanto semper augetur et crescit, illos hortatur eis loca preparat, illos adjuvat et fovet, ac ea que pro ipsorum commodo et utilitate, presertim dum hoc per catholicos Principes postulatur, libenter concedere consuevit.

Sane pro parte dilecti Filii nobilis viri Ludovici, Comitis-Palatini Reni, Ducis Bavarie, nuper nobis exhibita petitio continebat, quod dudum ipse provide considerans, quod per litterarum studiis insudantes personas digne colitur divina majestas, orthodoxe fidei veritas illustratur, virtutum morumque decor acquiritur, omnisque prosperitas humane conditionis augetur, pro reipublice utilitate in suo Oppido Ingelstat Eystetens. Dioec. quod valde ad hoc aptum existit, et in quo aeris viget temperies, ac rerum ad vitam humanam necessariarum abondantia reperitur, et juxta quod nullum aliud generale studium prope centum quinquaginta miliaria Italica vel circa habetur, ferventer exoptat fieri et ordinari per sedem Apostolicam Studium generale in qualibet licita Facultate, ibidem fides ipsa dilatetur, erudiantur simplices, equitas servetur judicii, vigeat ratio, illuminentur mentes, et intellectus hominum illustrentur.

1) Mederer 4, 16. Die Universitas erigenda ist die von Ingolstadt. Die Orthographie des Originals ist beibehalten.

Nos premissa, ac etiam eximiam fidei et devotionis Sinceritatem, quam ipse Dux ad nos, et Romanam Ecclesiam gerere comprobatur, attente considerantes, ferventi desiderio ducimur, quod oppidum ipsum scientiarum ornetur muneribus, ita ut viros producat consilii maturitate conspicuos, virtutum redimitos ornatibus, et diversarum facultatum dogmatibus eruditos, sitque ibi scientiarum fons irriguus, de cujus plenitudine hauriant universi, litterarum cupientes imbui documentis, prefati Ducis in hac parte supplicationibus inclinati, ad laudem divini nominis, et ejusdem fidei propagationem, auctoritate Apostolica statuimus, ac etiam ordinamus, quod in eodem oppido de cetero sit studium generale, illudque inibi perpetuis futuris temporibus vigeat tam in Theologia, Jure Canonico, et Civili, in Medicina, et Artibus, quam in qualibet alia licita Facultate. Quodque legentes et studentes ibidem omnibus privilegiis, libertatibus, exemptionibus, honoribus, et immunitatibus, quibus Magistri, Doctores et Studentes in studio Viennensi gaudent, et utuntur, seu uti, et gaudere poterunt, quomodolibet in futurum pariter uti valeant, et gaudere. Quodque illi qui processu temporis bravium[1] meruerint, in Facultate, qua studuerint, obtinere, ac docendi licentiam, ut alios erudire valeant, nec non Magisterii, seu doctoratus honores petierint, illi eis elargiri possint per Doctorem seu Doctores, aut Magistrum, Magistros Facultatis ejusdem post rigorem examinis servatis solennitatibus consuetis. Illi vero, qui in eodem studio dicti oppidi examinati et approbati fuerint, ac docendi licentiam et honorem obtinuerint, extunc absque aliis examinatione et approbatione legendi et docendi, tam in predicto oppido, quam aliis Universitatibus, in quibus legere vel docere voluerint, plenam et liberam habeant facultatem. Non obstantibus statutis, et consuetudinibus ac privilegiis Viennensis, ac aliorum studiorum eorundem juramento, confirmatione apostolica vel quavis alia firmitate roboratis, etiam si de illis eorumque totis tenoribus spetialis et expressa mentio presentibus habenda esset, ceterisque contrariis quibuscunque.

Volumus autem, quod Scholares in eodem Studio erigendo Gradus pro tempore suscipientes fidelitatis debite juramentum juxta formam presentibus annotatam in manibus Rectoris ejusdem studii pro tempore existentis prestare debeant, et teneantur. Forma autem dicti juramenti talis est: Ego Scolaris studii Ingelstat Eystetens. dioec. ab hac hora in antea fidelis et obediens ero beato Petro, sancteque Romane Ecclesie et Domino meo, Domino Pio Pontifici Pape secundo ac ejus successoribus canonice intrantibus. Non ero in consilio, consensu, tractatu vel facto, ut vitam aut membrum perdant seu quod contra alicuius eorum personam vel in ipsorum aut Ecclesie ejusdem, seu Sedis Apostolice auctoritatis, honoris, privilegiorum, vel Apostolicorum statutorum, ordinationum, reservationum, dispositionum, seu mandatorum derogationem, vel prejudicium, machinationes aut conspirationes fiant, etsi, ac quotiens aliquid horum tractari scivero, id ne fiat pro posse impediam, ac quanto commode potero, eidem Domino nostro, vel alteri, per quem ad ipsius notitiam perveniri possit, significabo. Consilium vero, quod mihi per se, aut nuntios, seu litteras credituri sunt, ad eorum damnum nemini pandam. Ad

1) „Bravium. 1. Victoriae praemium, quod in publicis ludis dabatur a Graec. *βραβεῖον*. 2. Praestantia, excellentia.“ *Dufresne.*

retinendum et defendendum, Principatum Romanum et Regalia sancti Petri contra omnem hominem adjutor eis ero. Auctoritatem, privilegia, et jura, quantum in me fuerit potius adaugere et promovere, statuta, ordinationes, reservationes, dispositiones, et mandata hujusmodi obervare, et eis intendere curabo. Legatos Sedis Apostolice honorifice et in suis necessitatibus adjuvabo, hereticos, et schismaticos, et qui alicui ex Domino nostro successoribus predictis rebelles fuerint, pro viribus persequar, et impugnabo. Sic me Deus adjuvet, et hec sancta Dei Evangelia!

Nulli ergo omnino hominum liceat hanc paginam nostrorum statuti et ordinationis infringere, vel ei ausu temerario contraire, si quis autem hoc attemptare presumpserit, indignationem omnipotentis Dei, et beatorum Petri et Pauli Apostolorum ejus se noverit incursurum. Datum Senis anno Incarnationis dominice Millesimo quadringentesimo quinquagesimo nono, septimo Idus Aprilis. Pontificatus nostri anno primo.

Merkwürdig ist der Vergleich dieser für Stiftung der Universität Ingolstadt von Pius II. ausgestellten Bulle mit der, welche derselbe Pabst in demselben Jahre 1459 der zu stiftenden Universität Basel gab. Meist stimmen sie wörtlich überein. Von Basel wie von Ingolstadt wird gesagt: es sei ein Ort in quo aëris viget temperies — rerum ad usum vite humane pertinentium copia reperitur — weit und breit sei keine andere Universität u. s. w. Aber der Eid, den die Studenten dem Pabst schwören sollen, fehlt in der Basler, ja in jeder mir bekannten Stiftungsbulle.[1]

1) z. B. in der Cölnischen: Bianco S. 399. Die Basler Bulle bei Vischer S. 268.

Bei-
Lections-
der Artistenfacultäten

Prag vom Jahr 1366.

	Honorar. Groschen.	Dauer. Monate.
Metaphysica*	8	6
Physicorum*	—	9
De coelo*	5	4
De generatione*	3	2
Meteororum*	5	—
De sensu et sensato*		
De memoria et reminiscentia*		
De somno et vigilia*		
De longitudine et brevitate vitae*		
De vegetabilibus*		
Ethicor. et Physicor.*	—	9
Politicor. et Physicor.*	—	6
Rhetorica et Phys.*	—	9
Oeconomica*		
Boeth. de consolatione	4	3
Vetus ars	3	4
Priorum*	4	4
Posteriorum*	3	3
Topicorum Aristotelis*	4	4
Tractatus Petri Hispani	2	3
Sphaera materialis	1	$1\frac{1}{2}$
Algorismus	—	$\frac{3}{4}$
Theorica planetarum	2	$1\frac{1}{2}$
6 Libb. Euclidis	8	6
Almagestum	1 fl.	12
Almanach	10	6
Priscianus (major)	2	2
De Graecismo	6	6
Poetria nova	2	3
De labyrintho	1	$1\frac{1}{2}$
De Boetio de Disciplina scholarum (sic!)		
De secunda parte Doctrinalis[1]		

Erfurt von 1449.

	Monate
Liber phisicorum	8
De anima	3
De celo et mundo	3
Methaurorum	3
Parva naturalia*	2
Ethicor.	8
Politicor.	6
Iconomicor.	1
Metaphisica	6
Euclides	6
Theorica planetar.	$1\frac{1}{2}$
Musica	1
Ars metrica	1
Perspectiva	3
Sphera materialis	$1\frac{1}{2}$
Vetus ars	$3\frac{1}{2}$
Priorum	$3\frac{1}{2}$
Posteriorum	$3\frac{1}{2}$
Thopicor.	4
Elencorum*	2
Petrus Hispanus	3
Suppositiones, ampliaciones, restriciones et appellaciones	2
Consequentiae	1
Biligam (?)	1
Obligatoria et insolubilia	1
Priscianus minor	3
Donatus	1
Prima pars Alexandri	1
Secunda	1
Tertia	1
Boecius de consolatione Philos.	4
Boecius de disciplina	1
Loyca Heysbri	4
Poetria	2
Computus	1
Algorismus	1
Laborinthus[2]	2

1) Mon. univ. Prag. 1. 1, 76. Diese Verzeichnisse gebe ich nach den angeführten Quellen mit ihren, zum Theil charakteristischen Fehlern.
2) Motschmann 1.

lage II.

Verzeichnisse
auf den Universitäten

Ingolstadt 1472.

	Honorar. Groschen.
Parvorum logicalium cum exercitio.	
Veteris artis cum ex.	24
Elencorum	3
Obligatoriorum	1
Phisicor. cum ex.	
Sphere materialis	3
Primi libri Euclidis	1
Algorismi de integris	1
Libelli alicujus rhetoricalis . . .	1
Prime partis Alexandri	3
Secunde „ „	3
Exercicium Priorum	10

Die Kenntnis dieser Bücher ward beim Baccalariatsexamen, die der folgenden beim Examen zum Magister verlangt.

Ethicorum	
Metaphisice	9
Metheororum	11
De generatione et corruptione .	3
De celo et mundo	6
Parvorum naturalium	3
Theoricarum Planetarum . . .	3
Arithmetice communis	2
Topicorum	6
De anima	11
Posteriorum[1]	3

Wien 1389.

	Honora Groschen
Physicorum libb.	3
Metaphysica	9
De coelo et mundo	5
De generatione et corruptione .	3
De Meteoris	5
De anima	5
Parvor. naturalium Libb. . . .	3
Ethicorum	12
Politicorum	10
Oeconomicorum	2
Boetius de consolatione Philosophiae	5
5 Libb. Euclidis	6
De Theorica Planetarum . . .	4
De Perspectiva communi . . .	5
De Sphaera	3
De proportionibus longis Bragwardini	3
De latitudinibus formarum . .	2
De summa naturalium Alberti .	4
De vetere arte	5
De tractatu Petri Hispani . . .	3
De libris Priorum[2]	3

Zu vorstehenden Verzeichnissen der artistischen Vorlesungen ist zu bemerken:

1) Die für Schriften des Aristoteles geltenden Bücher sind im Verzeichnis der Prager Vorlesungen mit einem Stern bezeichnet. Dazu kommen noch die Libb. Elencorum (im Erfurter Verzeichnis), welche nebst den Libb. Priorum, Posteriorum und Topicorum zur Logica nova gehören. Vetus ars oder Logica vetus ist nicht von Aristoteles.

Parva naturalia. „Sexta pars Physiologiae Aristotelicae, quae disputat de generalibus viventium affectionibus, ut de memoria et reminiscentia, de sensu et

1) Mederer, 4, 93.

2) Zeisl. 138. Vor dem Verzeichnis steht: Libros ordinarie legendos nunc volumus assignare cum collecta (Pastu, Honorar) ipsorum quam nullus Magistrorum praesumat augere. Ueber das Honorar für andere gewöhnliche Vorlesungen möge man sich verständigen.

senili, de somno et somniis . . . de vigilia, respiratione, senectute, vita, morte, quae tria dicuntur parva naturalia. Vgl. Monum. univ. Prag. 1, 2. 551. 564. 567.

2) Was das Honorar, (Pastus) betraf, so erhielt in Prag der, welcher jährlich nicht 12 Gulden zu verzehren hatte, Collegienfreiheit. Der Professor sollte nicht mehr Honorar nehmen, als für eine bestimmte Vorlesung festgesetzt war, aber auch nicht weniger, ut per hoc sibi alliciat Scholares. — Si propter paucitatem audientium non posset continuare, pastum restituat secundum taxam partis lectae his a quibus recepit. — Receptores oder Collectores entsprechen den jetzigen Quaestores, ihr Officium war: „pecunias facultatis colligere“, daher auch collecta für Honorar steht. (Zeisl 138. 147.)

Beilage III.

Aus dem Comment der Landsmannschaften auf der Hochschule........f,

wie er noch im Jahre 1815 giltig gewesen.[1]

Allgemeine Bestimmungen.

§. 1. Die Gesellschaften verpflichten sich, gegenwärtigen Comment von dem Momente seiner Ratification an zu handhaben und die darin festgesetzten Strafen in Vollzug zu bringen.

§. 2. Ereignen sich Fälle, worüber der gegenwärtige Burschen-Comment die Entscheidung nicht enthalten sollte, oder sollten demselben neue Statuten beigefügt werden, oder bedarf es aus was immer für einer Ursache einer gemeinsamen Berathung, so werden von jeder Gesellschaft zwei Deputierte geschickt, welche die Gesinnungen derselben sich wechselsweise eröffnen, und worunter wenigstens ein Altbursche sein muß. Stimmenmehrheit, oder bei Stimmengleichheit das Loos, wirft das Resultat heraus.

§. 3. Die Gesellschaften verpflichten sich, diesen Aufsatz nie in die Hände eines Renoncen kommen zu lassen, sondern bloß durch mündliche Tradition, ohne Angabe einer andern Quelle desselben, als der allgemeinen Gewohnheit, dieselben hievon in gehörige Kenntnis zu setzen.

Tit. I. Verhältnisse der Gesellschaften unter einander und zu den Renoncen.

A. Die Gesellschaften unter einander.

§. 4. Bestehende Gesellschaften, welche gegenwärtigen Comment ratihabieren, garantieren sich wechselseitig ihre gegenwärtige Existenz.

1) Haupt 185. Die Novellen zu diesem Aktenstück sind unterzeichnet: Actum *** den 15. Junius 1815. Haupt S. 203.

§. 5. Keine noch nicht bestehende Gesellschaft kann ohne Uebereinstimmung der vorhandenen Gesellschaften sich bilden, so wie auch nicht eine bestehende Gesellschaft ohne Uebereinstimmung aller gegenwärtig existierenden Gesellschaften, und ohne gegründete und geprüfte Ursache aufgehoben werden. Ebenfalls kann auch nie eine neue Gesellschaft sich unter dem Namen einer gegenwärtig existierenden Gesellschaft aufthun.

§. 6. Alle Gesellschaften haben gleiche Rechte.

§. 7. In Collisionsfällen, z. B. bei Rangstreitigkeiten, entscheidet die Stimmenmehrheit der Deputirten, und bei Stimmengleichheit das Loos.

B. Die Gesellschaften gegen Renoncen.

§. 8. Jeder Akademiker, der sich in keiner Gesellschaft befindet, ist Renonce.

§. 9. Im Zweifel wird jeder Akademiker für eine Renonce gehalten.

§. 10. Renoncen können bloß unter die Gesellschaft ihrer Landsleute treten; ist aber keine solche vorhanden, so steht es ihnen frei, in eine schon bestehende unbestimmte zu treten. Novelle: werden aber dann erst von den andern Gesellschaften als solches Mitglied erkannt, wenn sie in einem Senioren-Convent durch Stimmenmehrheit als solches anerkannt wurden.

§. 11. Bei öffentlichen feierlichen Aufzügen führen die Gesellschaften das Directorium.

§. 12. Ueberall hat das Gesellschaftsmitglied den Vorzug vor den Renoncen.

Tit. II. Vom Unterschiede der Akademiker.

a. Nach ihrem Geburtsorte.

§. 13. Pflastertreter oder Quark ist der, dessen Eltern im Universitätsorte ansässig sind.

§. 14. Kümmeltürk ist der, dessen Eltern vier Stunden im Umkreise vom Universitätsorte wohnen.

b. Nach ihrem Aufenthalte auf der Universität.

§. 15. Von dem Augenblicke der Immatriculation an ist jeder Immatriculierte chlagfähiger Akademiker.

§. 16. Fuchs ist derjenige, der

a. nach der Zeit der Immatriculation noch kein halbes Jahr auf der Universität zugebracht, oder

b. von einer Universität kommt, den die Burschen der hiesigen Universität zum Fuchs degradieren.

§. 17. Brander oder Brandfuchs wird der Fuchs (§. 16.) mit Endigung des I. Semesters.

§. 18. Jedoch kann jeder Fuchs zum Brander (§. 16. 17.) und der Brander (§. 17.) zum Jungburschen von seiner Gesellschaft geschlagen werden.

§. 19. Ohne Renommage kann der, welcher Pflastertreter, Kümmeltürk, Fuchs ist, sich durch diese Benennungen nie beleidigt fühlen, noch darauf beleidigen.

§. 20. Doch gereichen übertriebene Plackereien der Füchse dem Burschen keineswegs zur Ehre. Gränzen sie an Maltraitationen, so fordert der Fuchs Satisfaction,

oder ergreift sogleich die Avantage. Nebst dem kann jede Gesellschaft dieselbe als eigene Touche betrachten, wenn der beleidigte Fuchs ein Mitglied ist.

§. 21. Uebrigens hat jeder Bursch vor dem Fuchse und Brander die Prärogative, daß letztere nie im Namen eines Beleidigten fordern, constituieren oder secundieren, nie bei Paukereien Zeugenschaft geben, nie präsidieren, nie vortanzen, nie den Ton angeben, nie bei öffentlichen Suiten reiten, nie einem Burschen Schmollis anbieten 2c. können.

§. 22. Jungbursch wird man im zweiten Jahre, und zwar im ersten Semester; m zweiten Semester Bursch. Im dritten Jahre wird man im ersten Semester Altbursch, und in dem folgenden bemooster Herr.

§. 23. Sowie nun jene Zeit gerechnet wird, welche man auf der Universität zugebracht und während der man nicht im Verschiffe war, so kann auch einer schon im fünften Semester seiner Existenz auf der Universität bemooster Herr sein, der früherhin vom Fuchse zum Brander, oder vom Brander zum Burschen ernannt worden ist

c. Nach dem Besitze oder dem Mangel von Burschenehre.

aa. Honorische.

§. 24. Jeder Akademiker gilt so lange für honorisch, als er von den Gesellschaften nicht ausdrücklich in Verschiß kommt.

§. 25. Im Zweifel wird jeder für honorisch gehalten.

§. 26. Jeder Honorische gibt oder erhält nach Art seiner Beleidigung nun die ordentliche Burschen-Satisfaction.

§. 27. Geben zwei honorische ihr Ehrenwort, oder einer für, der andere gegen die Wahrheit desselben Factums, so erhält jener, der es zuerst gab, als der Beleidigte Satisfaction vom andern.

§. 28. Legt eine Renonce der andern, oder eine Renonce einem Gesellschaftsmitgliede das Prädikat Schißer, Verschißner 2c. bei, so können erstere, und zwar der Betheiligte dreimal mit den von ihm selbst gewählten Waffen losmachen, die Paukereien mögen ausfallen wie sie wollen. (!)

§. 29. Der, welcher durch ein Pereat beleidigt wurde, kann
a. eine Real-Avantage darauf setzen,
b. muß sich mit dem Beleidiger pauken

bb. Verschissene.

§. 30. Zu jedem Verschiffe wird erfordert:
a. Stimmenmehrheit der Deputierten;
b. eine gerechte Ursache.
Novelle: Jedoch hat die betheiligte Gesellschaft keine Stimme.

A. Verschißerklärung der Studierenden.

§. 31. Der Verschiß wird entweder so erkannt, daß der Verschissene nie aus dem Verschiffe kommen, oder sich nach einer gewissen Zeit herausschlagen kann.

§. 32. Die Art des Verschisses hängt allezeit von der Uebereinstimmung der Deputierten ab.

§. 33. Ursachen des Verschisses sind:

a. wenn ein Akademiker sein Ehrenwort bricht;

b. wenn ein Mitglied der einen Gesellschaft ein Mitglied der andern Gesellschaft, von welchem ersteres bloß Eigenschaften weiß, Schiffer nennt, so ist Ersteres im Verschisse;

c. wenn einer gegen die höchste Verbalinjurie: „dummer Junge" eine fernere Verbal- oder Realinjurie setzt, oder letztere auch nur androht, ebenso auch der, welcher fortfährt, verbaliter zu injurieren, nachdem ihm gesagt wurde, daß der von ihm Beleidigte sich finden lassen werde;

d. wer gefordert wird und keine Satisfaction gibt, oder der sich auf einen dummen Jungen keine Satisfaction zu verschaffen weiß und sucht;

e. wer in Burschensachen einen Verräther macht, z. B. gegen Akademiker Zeugenschaft gibt; (!!!)

f. wer stiehlt oder sich im Spiele eines großen (!) Betruges schuldig macht;

g. wer erklärt, daß er sich durchaus nicht an diesen Comment binde; (!)

h. wer das Haus eines verschissenen Philisters bewohnt oder besucht;

i. wer mit einem Verschissenen vertrauten Umgang hat, der den Grund seiner Existenz nicht in strenger Nothwendigkeit behauptet. An diejenigen, die sich gegen h und i verfehlen, ergeht zuerst durch die Mitglieder aus den Gesellschaften die Ankündigung, sich von den schlechten Subjecten zu trennen, im Nichtbefolgungsfalle sei er selbst Mitverschissener;

k. wer einer ganzen Gesellschaft ein Pereat bringt;

l. wer seinem Gegner den Schläger mit der Hand hält;

m. wer in der Paukerei ungleiche Waffen führt, z. B. Widerhaken in die Stoßschläger macht, oder die Waffen gegen ihren Zweck gebraucht, z. B. mit dem Hauschläger stößt;

n. wenn einer geflissentlich nach dem Halt!-Rufen der Secundanten nachstößt oder nachhaut;

o. wer ohne alle Ursache einen fordern läßt;

p. wer cum infamia aus einer Gesellschaft gestoßen wird;

q. wer auf gerade Schläger oder Jenaische Stoßschläger sich schaffen läßt;
Novelle: was nur als eine Schande angerechnet wird.

B. Verschiß-Erklärung der Philister.

§. 34, wie §. 30. ohne die Novelle.

C. Folgen des Verschisses.

a. Bei Akademikern.

§. 35. Der Verschissene hat gar keinen Anspruch auf Burschenehre und Satisfaction; man kann sich gegen ihn auf jede Art in Avantage setzen.

§. 36. Ein Verschissener kann keinen Commercen und keinen öffentlichen Feierlichkeiten beiwohnen.

§. 37. Bei Scandalen der Verschissenen mit Philistern erhalten erstere keine Unterstützung, wenn letztere nicht auch honorische Bursche touschieren.

b. Bei den Philistern.

§. 38. Die Folgen des Verschisses bei Philistern hängen von der Art und Weise des Verschisses ab, nehmlich:

1) ob der Philister in jeder Rücksicht oder

2) nur in einer zum Beispiel als Hausmiether oder als Gewerbsmann in Verschiß kommt, und dann ergeben sich die Folgen von selbst (aus §. 33 h.).

D. Aufhebung des Verschisses.

a. Bei Studierenden.

§. 39. Kann sich ein Verschissener nach Art seines Verschisses aus demselben herausschlagen, und erlangt er dieß, so wird von jeder Gesellschaft ein Mitglied bestimmt, mit dem er sich pauken muß. Die Bestimmung der Waffen ist den Mitgliedern überlassen, doch sind drei Paukereien mit einem Mitgliede das non plus ultra.

§. 40. Durch Stimmenallheit der Deputierten der Gesellschaften kann der Verschiß aufgehoben resp. geschenkt werden.

§. 41. Derjenige, der aus dem Verschisse kommt, tritt in alle Burschenrechte wieder ein.

b. Bei Philistern.

§. 42. Der Verschiß bei Philistern hebt sich auf nach dem Verlaufe der Zeit, während welcher er im Verschisse sein sollte.

Tit. III. Bestimmungen der Läsionen der Burschenehre.

A. Von Beleidigungen.

§. 43. Erhält ein Honorischer von einem andern Honorischen eine Verbalinjurie, oder wird er von ihm geschuppt, so kann der Beleidigte:

a. seinen Beleidiger schuppen lassen, oder

b. sich gegen den Beleidiger durch einen dummen Jungen in Avantage setzen.

c. Dummer Junge ist die größte Verbalinjurie, auf welche keine weitern Beleidigungen von Seiten des Beleidigers stattfinden dürfen; hier tritt nur Forderung allein ein. Bedient sich einer eines andern beleidigenden Ausdrucks, z. B. Bube, mit Beisetzung anderer Prädikate, so steht es bei dem Beleidigten, ihn zu fordern oder zu stürzen, und nach dem Scandal ihm mit der nämlichen Verbalinjurie zu begegnen. Der Ausdruck Schisser darf aber nur gemäß oben angedrohter Strafe gegen einen Schisser gebraucht werden, bei dem sowohl Verbal- als Realinjurien eintreten dürfen.

§. 44. Beleidigungen von Offizieren und Honorischen auf fremden Universitäten ziehen ebenso.

§. 45. Bekommt einer mit einem Studenten von einer andern Universität Scandal, so begegnen sie sich auf halbem Wege zwischen beiden Universitäten. Der Beleidigte macht die ersten drei Gänge mit den Waffen seiner, und die drei letzten mit den Waffen der Universität des Beleidigers los.

§. 46. Auf dem Carcer herrscht Comment suspendu.

Aus dem Comment der Landsmannschaften auf der Hochschule Leipzigs,

wie er noch im Jahre 1817 giltig gewesen.[1]

Tit. II. Von der Injurie oder Avantage.

§. 1. Ob jemandes Ehre verletzt sei, bleibt dem Gefühle eines jeden Individuums überlassen; jedoch hat der Convent gewisse Ausdrücke und Handlungen für Injurien, d. i. Kränkungen und Herabsetzungen der Ehre und guten Meinung, die jeder Student als solcher zu fordern berechtigt ist, anerkannt.

§. 2. Zu den Verbalinjurien und Verbalavantagen gehören die Ausdrücke: sonderbar, arrogant, absurd, albern, einfältig, impertinent, flegelhaft, dumm, und als Inbegriff der höchsten Verbalinjurie und Verbalavantage, dummer Junge.

§. 3. Auf alle diese Ausdrücke findet eine unbedingte Forderung statt, wenn die Beleidigung nicht revociert wird. Realinjurien können nie revociert werden. Beleidigungen in der Trunkenheit ziehen nicht, wenn sie auf erfolgte Coramage in der Nüchternheit nicht wiederholt werden.

§. 4. Glaubt Jemand sich sonst durch Ausdrücke oder Geberden beleidigt, so soll er entweder den Weg der Coramage einschlagen, oder sich dagegen verbaliter in Avantage setzen; fordern lassen darf er nicht sogleich.

§. 5. Glaubt Jemand Gründe zu haben, weder fordern noch coramieren zu dürfen, so soll ihm die Avantage freistehen, d. h. durch Zufügung einer größern Beleidigung die geringere zu tilgen.

§. 6. Realavantagen sind folgende: Ohrfeige, Ziegenhainer, oder jeder andere Stock und Hetzer. Das Anerbieten einer Realavantage soll für keine Avantage gelten.

§. 7. Nur binnen drei Tagen nach Empfang der Injurie soll man sich giltig in Avantage setzen können; trifft man aber den Beleidiger binnen dieser Zeit nicht zu Hause oder sonst wo an, so fängt der Termin von neuem an u. s. f.

§. 8. Es soll stets wenigstens ein Zeuge dabei sein, wenn sich jemand in Avantage setzt. Jedoch ist es hinreichend, wenn der, welcher sich in Avantage setzte, darüber sein Ehrenwort gibt, und er ein Verbündeter ist.

Beilage IV.

A. Verfassungsurkunde der allgemeinen teutschen Burschenschaft.

(Vom achtzehnten Tage des Siegesmonds im Jahre des Herrn 1818.)[2]

Allgemeine Grundsätze.

§. 1. Die allgemeine teutsche Burschenschaft ist die freie Vereinigung der gesammten wissenschaftlich auf der Hochschule sich bildenden teutschen Jugend zu Einem Ganzen, gegründet auf das Verhältnis der teutschen Jugend zur werdenden Einheit des teutschen Volkes.

1) Haupt 208.

2) Ebend. 257.

§. 2. Die allgemeine teutsche Burschenschaft als freies Gemeinwesen stellt als den Mittelpunkt ihres Wirkens folgende allgemein anerkannte Grundsätze auf:

a. Einheit, Freiheit und Gleichheit aller Bursche unter einander, Gleichheit aller Rechte und Pflichten;

b. christlich teutsche Ausbildung einer jeden geistigen und leiblichen Kraft zum Dienste des Vaterlandes.

§. 3. Das Zusammenleben aller teutschen Bursche im Geiste dieser Sätze stellt die höchste Idee der allgemeinen teutschen Burschenschaft dar — die Einheit aller teutschen Bursche im Geiste wie im Leben.

§. 4. Die allgemeine teutsche Burschenschaft tritt nun ins Leben dadurch, daß sie sich je länger je mehr darstellt als ein Bild ihres in Freiheit und Einheit erblühenden Volkes, daß sie ein volksthümliches Burschenleben in der Ausbildung einer jeden leiblichen und geistigen Kraft erhält, und im freien, gleichen und geordneten Gemeinwesen ihre Glieder vorbereitet zum Volksleben, so daß jedes derselben zu einer solchen Stufe des Selbstbewußtseins erhoben werde, daß es in seiner reinen Eigenthümlichkeit den Glanz der Herrlichkeit teutschen Volkslebens darstellt.

Verfassung.

§. 5. Da nun die allgemeine teutsche Burschenschaft nicht an einem Orte besteht, theilt sie sich in mehrere Burschenschaften nach den verschiedenen Hochschulen.

§. 6. Diese Burschenschaften sind im Verhältnisse zu einander als ganz gleiche Theile zu betrachten, als Theile des großen Ganzen.

§. 7. Die Verfassungen dieser besondern Burschenschaften müssen in den oben aufgestellten Grundsätzen übereinstimmen, unbeschadet der sonstigen Eigenthümlichkeiten einer jeden einzelnen.

§. 8. Die allgemeine teutsche Burschenschaft stellt sich dar

a. durch eine Versammlung der Abgeordneten aller einzelnen Burschenschaften, jährlich um die Zeit des achtzehnten im Siegsmond, zu der eine jede wo möglich drei Bevollmächtigte sendet, welche die Verfassung, den Brauch und die Geschichte ihrer Burschenschaft mitzubringen haben;

b. durch die Wahl einer geschäftsführenden Burschenschaft von einer Abgeordnetenversammlung zur andern, um die gemeinsamen Geschäfte zu verwalten.

In der Regel kann einer Burschenschaft hinter einander die Geschäftsführung nicht übertragen werden.

Verhältnis der allgemeinen teutschen Burschenschaft zu ihren Gliedern, den einzelnen Burschenschaften.

§. 9. Wie in jedem wohleingerichteten Gesammtwesen der Gemeinwille über dem Willen des Einzelnen steht, so steht der in der allgemeinen teutschen Burschenschaft ausgesprochene Gesammtwille über jeder einzelnen Burschenschaft.

§. 10. Diejenige besondere Burschenschaft, welche den Gesammtwillen der allgemeinen teutschen Burschenschaft nicht als den ihrigen anerkennen will, schließt sich daher selbst von der allgemeinen teutschen Burschenschaft aus.

Geschäftskreis der Abgeordneten-Versammlung.

§. 11. Der Abgeordnetenversammlung steht die oberste richterliche Gewalt zu:
a. in Streitigkeiten der einzelnen Burschenschaften unter einander;
b. in Streitigkeiten einzelner Mitglieder mit ihren Burschenschaften.

§. 12. Ihr steht die Prüfung der Verfassung der einzelnen Burschenschaften zu, so wie die Entscheidung, ob etwas in der Verfassung mit den von ihr anerkannten Grundsätzen übereinstimme oder nicht. Im letztern Falle trägt sie auf Abänderung des nicht Uebereinstimmenden bei der einzelnen Burschenschaft an.

§. 13. Die Versammlung der Abgeordneten beginnt ihre jedesmalige Sitzung in der Regel mit Prüfung der Verfassung der allgemeinen teutschen Burschenschaft, um sich zu überzeugen, ob die Form noch dem Geist entspreche, damit auf keine Weise der Geist durch den Buchstaben an seinem Fortschreiten gehemmt werde.

§. 14. Alle Vorschläge, die nicht auf jene allgemein anerkannten Grundsätze oder auf die Verfassung der allgemeinen teutschen Burschenschaft unmittelbare Beziehung haben, sie mögen nun die Verfassung oder den Brauch der einzelnen Burschenschaften angehen, legt die Abgeordneten-Versammlung nach vorhergegangener Prüfung und Billigung den einzelnen Burschenschaften zur Annahme vor, mit dem Wunsche der Uebereinstimmung, als etwas, das die schöne Idee der völligen Einheit fördernd, doch durch seine Nichtausführung die Verbindung des Ganzen nicht stören kann. Alle solche Vorschläge werden von den einzelnen Burschenschaften entweder angenommen oder verworfen, und der Wille derselben dem künftigen Burschentage vorgetragen.

§. 15. Bei allen Beschlüssen des Burschentags ist Stimmenmehrheit entscheidend.

Geschäftskreis der geschäftsführenden Burschenschaft.

§. 16. Die geschäftsführende Burschenschaft hat auf dem Burschentage den Vorsitz, d. h. sie eröffnet die Sitzungen, leitet die Berathungen und führt das Verhandlungsbuch.

§. 17. Im Laufe des Jahres sind ihre Geschäfte folgende:
a. sie sammelt und ordnet das, was ihr zur Verhandlung auf dem Burschentage mitgetheilt wird;
b. sie verbreitet so schnell als möglich alle Bekanntmachungen an die allgemeine Burschenschaft, daher werden diese allein an sie von den einzelnen eingeschickt;
c. sie bestimmt die passendste Zeit und den schicklichsten Ort zur Versammlung der Abgeordneten;
d. sie bewahrt und ordnet die Schriftsammlung der allgemeinen teutschen Burschenschaft;
e. sie führt die Kasse der allgemeinen teutschen Burschenschaft und hat die Beiträge der einzelnen Burschenschaften auszuschreiben, wozu jede ihr halbjährig den Betrag der Wechsel ihrer Mitglieder anzuzeigen hat.

§. 18. Die geschäftsführende Burschenschaft hat der Abgeordnetenversammlung Rechenschaft abzulegen über ihre Geschäftsführung.

Verhältnis der einzelnen Burschenschaften unter einander.

§. 19. Die einzelnen Burschenschaften haben sich als gleiche Theile des großen Ganzen anzusehen.

§. 20. Alle ihre Streitigkeiten unter einander können nie durch Zweikampf ausgemacht werden, sondern werden vom Burschentage vernunftgemäß entschieden, wenn sie sich nicht selbst oder durch Vermittelung einer dritten Burschenschaft vergleichen können.

§. 21. Jede Burschenschaft erkennt alle von der andern verhängten Strafen als rechtmäßig und für sie bindend an, so lange die allgemeine teutsche Burschenschaft sie nicht für unrechtmäßig erklärt.

§. 22. Natürlich versteht es sich, daß ein jeder, der in einer Burschenschaft gewesen ist, von selbst durch Erklärung seines Willens und nach seiner Verpflichtung auf den Brauch der Hochschule, der andern angehört.

§. 23. Es findet gegenseitige Gastfreundschaft statt.

Verhältnis der allgemeinen teutschen Burschenschaft zu Verbindungen neben ihr.

§. 24. Wenn Verbindungen von teutschen Burschen auf einer Hochschule auftreten, wo schon eine Burschenschaft als Theil der allgemeinen besteht, so sind dieselben ohne weiteres im Verruf, der aber mit der Auflösung der Verbindungen oder mit dem Austritt aus denselben natürlich aufhört.

§. 25. Wo aber noch Landsmannschaften oder andere Verbindungen neben einer Burschenschaft seit langer Zeit bestehen, muß sich die einzelne Burschenschaft ihrer Würde gemäß gegen sie benehmen, und so viel als möglich suchen, dieselben auf dem Wege der Ueberzeugung zu gewinnen, indem sie ihnen die Wahrheit theils durch ihr ganzes Leben, theils auch, wo es ihr wirksam scheint, durch Unterredungen klar zu machen sucht. Wird die Burschenschaft aber von ihnen angegriffen und in der freien Darstellung ihrer Gesinnungen gehindert, so hat sie die triftigsten Maßregeln zu nehmen, die gerade der Augenblick erfordert, und allen nur möglichen Beistand der allgemeinen teutschen Burschenschaft zu erwarten.

§. 26. Mit Hochschulen, wo keine Burschenschaft ist, sondern bloß Landsmannschaften sind, hat die allgemeine teutsche Burschenschaft weiter keine Berührungen. Um aber diese Hochschulen nicht zum Sammelplatze von allerlei Gesindel zu machen, zeigt sie auch ihnen die von ihr als schlecht anerkannten Bursche an.

§. 27. Wenn aber auf solchen Hochschulen einzelne Bursche sind, die eine Burschenschaft stiften wollen, so leistet die allgemeine teutsche Burschenschaft denselben alle nur mögliche Hilfe, und verpflichtet besonders zu dieser Hilfsleistung die nächsten Hochschulen, wo schon Burschenschaften sind.

§. 28. Wenn Ausländer sich auf teutschen Hochschulen befinden, so wird es denselben gestattet, sich so frei und volksthümlich auszubilden, als sie es nur wollen; weil es aber nicht natürlich ist, daß sie als Ausländer, *die wirklich nur solche sein wollen*, in die teutsche Burschenschaft treten, und in ihr zur teutschen Ausbildung des Ganzen sowohl als der Einzelnen hinwirken, so ist es ihnen gestattet, sich unter ein-

ander zu verbinden; jedoch darf eine Gemeinschaft von Ausländern niemals eine entscheidende Stimme in allgemeinen Angelegenheiten der Burschen haben, auch muß sie in allen Dingen sich dem herrschenden Brauche unterwerfen.

Verhältnis der allgemeinen teutschen Burschenschaft zu einzelnen, die nicht ihre Mitglieder sind.

§. 29. Mit denjenigen Burschen, die in keiner Gemeinschaft leben, steht die allgemeine teutsche Burschenschaft in dem allerfreundlichsten Verhältnisse. Sie gewährt ihnen die vollkommenste Freiheit, die sie als Menschen haben können. — Doch verlangt sie mit Recht von ihnen, sich nach dem herrschenden Brauche derjenigen Hochschule, wo sie sich befinden, zu richten. Dazu haben alle ehrenhaften Bursche ein Recht zu verlangen, daß ihnen der Brauch der Hochschule vorgelesen werde. Ihre Ehrensachen mit Mitgliedern der Burschenschaft werden nach dem Brauche derselben ausgemacht, doch können sie unbedingt ehrenhafte Kampfwarte und Zeugen sich wählen, welche aber mit dem Brauche bekannt sein müssen.

§. 30. Bestehen Verbindungen neben der Burschenschaft auf der Hochschule, die verschiedenen Brauch haben, so steht es allen in keiner Gemeinschaft lebenden Burschen in Ehrensachen unter einander vollkommen frei, nach welchem Brauche sie sich richten wollen, wo sie sich aber nach dem von der Burschenschaft aufrecht gehaltenen Brauche richten, oder wo überhaupt nur eine Burschenschaft besteht, da steht es dieser anheim, wie sie sich dagegen sichern will, daß der Brauch nicht gehörig gehandhabt werde.

§. 31. Gegen den, der sich weigert, Ehrensachen nach Burschenweise auszumachen wird nach Burschenweise verfahren.

§. 32. Die allgemeine Burschenschaft schützt auf ihre Weise auch jeden nicht in ihrer Gemeinschaft sich befindenden Burschen gegen jede üble, eines Burschen unwürdige Behandlung von Seiten eines Nichtburschen.

§. 33. Bei Berathungen, die das Wohl der ganzen Hochschule betreffen, müssen natürlich alle ehrenhaften Bursche Theil haben, sie seien in der Burschenschaft oder nicht.

Allgemeine Feste.

§. 34. Der 18. des Siegsmonds ist für die allgemeine teutsche Burschenschaft ein ewiges Fest. Alle drei Jahre wird dieß wo möglich in allgemeiner Zusammenkunft aller teutschen Burschen zugleich als Gedächtnißfest jener ersten Brüdervereinigung auf der Wartburg gefeiert.

§. 35. Als Fest der Erinnerung an alle teutsche Brüder auf den andern teutschen Hochschulen ist der 18. Juni bestimmt.

Beilage IV.

B. Allgemeiner Theil

der

Verfassungsurkunde der Jenaischen Burschenschaft.[1]

§. 1. Die Jenaische Burschenschaft, als ein Theil der allgemeinen teutschen Burschenschaft, ist die Vereinigung aller der Jenaischen Burschen, welche die in der allgemeinen Verfassungsurkunde aufgestellten Grundsätze als die ihrigen anerkennen, und durch den Beitritt in die Burschenschaft sich zu denselben bekannt haben.

§. 2. Der Zweck der Jenaischen Burschenschaft muß also der der allgemeinen teutschen Burschenschaft sein, und sie will jenen Zweck in ihrem Wirkungkreise durchführen und für sich nach dem aufgestellten Ziele streben.

§. 3. So also will sie, auch für sich, die Idee der Einheit und Freiheit des teutschen Volkes ins Leben einführen; sie will in Jena ein volksthümliches rechtes Burschenleben in Einheit, Freiheit und Gleichheit, in der Ausbildung geistiger und leiblicher Kraft und in einem frohen jugendlichen Zusammenleben befördern und erhalten, sie will in der geordneten Gemeinheit ihre Mitglieder zum Dienst des Vaterlandes vorbereiten.

§. 4. Als einzig rechtmäßige, dem Wesen der Hochschule angemessene Burschenverbindung vertritt die Burschenschaft den Brauch, und sucht ihn, und durch ihn ein ehrenhaftes Verhältnis unter den Burschen aufrecht zu erhalten.

§. 5. Deshalb steht ihr die oberste Gewalt zu in allen Verhältnissen, die auf Bursche unserer Hochschule Bezug haben.

§. 6. Nur in Fällen, wo das Wohl der ganzen Hochschule zur Entscheidung kommt, gewährt sie auch den Nicht-Burschenschafts-Mitgliedern, die sonst zu betrachten sind als solche, die sich selbst ihres Rechtes zum Stimmen begeben haben, da sie nichts hindern kann, in die Burschenschaft zu treten, Stimme.

§. 7. Daher ist jeder Bursch gehalten, sich in allen Lagen und Verhältnissen, in die er mit Burschen geräth, von der Burschenschaft Recht zu nehmen.

§. 8. Die Burschenschaft als Gemeinwesen für sich kann nur in Eintracht und Ordnung bestehen, und in einem dem Burschen angemessenen freien und öffentlichen Zusammenleben.

§. 9. Um sich also ihr Dasein selbst zu sichern, errichtet die Burschenschaft eine Verfassungsurkunde, in der sie ihre Verhältnisse in gehöriger Ordnung darlegt, so daß jedes Mitglied den Sinn und Geist der Burschenschaft erkennen, und zugleich sich unterrichten könne, in welchem Verhältnisse es stehe und was es zu thun und zu lassen habe, um als Glied der Gemeinheit angesehen werden zu können.

§. 10. Die Burschenschaft stellt an ihre Spitze einen Vorstand, dem sie die Verwaltung der Geschäfte überträgt, da es unmöglich ist, daß sich das Ganze mit derselben befasse.

§. 11. Um jedoch gegen jeden Eingriff in das Recht der Gesammtheit gesichert zu sein, stellt sie dem Vorstande einen Ausschuß zur Seite, eine aufsehende Behörde.

§. 12. Ueberdieß behält sie sich selbst die Entscheidung vor in allen Verhältnissen, die ihr ganzes Dasein näher berühren, z. B. in der Gesetzgebung, und als höchste

1) Haupt 264.

richterliche Gewalt ꝛc. Auch entscheidet sie jedesmal über die Beschlüsse und Anordnungen des Vorstandes, die durch Nichtbeistimmung des Ausschusses oder durch Berufung Einzelner vor sie gebracht werden.

§. 13. Um der Befolgung ihrer Gesetze durch ihre Mitglieder sicher zu sein, stellt sie eine Strafordnung auf.

§. 14. Da das Auftreten der Burschenschaft manche Geldausgabe nöthig macht, so verpflichtet sie ein jedes ihrer Mitglieder zur Beisteuer zum allgemeinen Kostenaufwand. Sie errichtet eine Kasse.

§. 15. Um die althergebrachten ritterlichen Uebungen des Fechtens im Burschenleben zu erhalten, zugleich, damit ein jedes Mitglied der Burschenschaft tüchtig werde, dem Kampf für seine Ehre hinlänglich vorbereitet entgegengehen zu können, richtet die Burschenschaft einen Fechtboden ein. Sie begünstigt aber auch die sonstigen Leibesübungen der Burschen, weil sie erkennt, daß die körperliche Ausbildung wesentlich zur teutschen Bildung überhaupt gehöre. Daher steht der Turnplatz unter ihrem Schutz.

§. 16. Um das Zusammenleben der Burschenschaftsmitglieder in Freundschaft und Fröhlichkeit zu befördern, miethet sie ein Burschenhaus und thut in demselben alles was ihren Zweck befördert.

§. 17. Bei allen Gelegenheiten von Burschenfeierlichkeiten an Tagen, die jedem Teutschen festlich sind, tritt die Burschenschaft in öffentlicher Burschenfeier auf. Sie stellt und ordnet fröhliche Gelage und ernstere Feste an.

§. 18. Als Uebersicht der ganzen Urkunde der Verfassung der Jenaischen Burschenschaft gibt sich Folgendes:

A. Verwaltung der der Gemeinheit entstehenden Geschäfte:
  1) Vorstand,
  2) Ausschuß,
  3) die ganze Burschenschaft entscheidend;
    a. Abtheilungen,
    b. Burschenversammlungen;
  4) der Geschäftsgang.
B. Eintritt in die Burschenschaft und Austritt aus derselben.
C. Verhältnisse der Mitglieder als Einzelner: Rechte, Pflichten.
D. Strafordnung.
E. Kasse.
F. Fechtboden.
G. Burschenhaus.
H. Burschenschafts-Feierlichkeiten.

Besonderer Theil.

Der Vorstand.

§. 19. Der Vorstand besteht aus neun Vorstehern und drei Anwarten des Vorsteheramtes.

§. 20. Der Vorstand wird halbjährlich auf ein halbes Jahr von der Burschenschaft gewählt.

Berufskreis des Vorstandes.

§. 21. Der Vorstand ist der Vertreter der Burschenschaft, und vor ihn gehören alle Sachen, welche die gesammte Burschenschaft betreffen. Er übt in ihrem Namen richterliche, vollziehende, aufsehende und verwaltende Macht aus.

§. 22. Vor allem hat er über das Ansehen und die Ehre der Burschenschaft zu wachen und sie mit allen seinen Kräften aufrecht zu erhalten.

§. 23. Die richterliche Gewalt übt er aus, indem er alle ihm vorgelegten Fälle nach dem Gesetze entscheidet, oder wo keines derselben auf den gegebenen Fall paßt, nach Analogie der bestehenden Gesetze und nach Pflicht und Gewissen.

§. 24. Er hat die vollziehende Gewalt, indem er die Beschlüsse der Burschenschaft in Ausführung bringt.

§. 25. Der Vorstand wacht über die Befolgung der Gesetze und die Beobachtung des Brauchs. Er hat die Entscheidung über Händelsucht und alle ihm vorgetragene Ehrensachen unter Burschen. So hat auch jeder Vorsteher das Recht, Zweikämpfen, die ihm gegen den Brauch scheinen, Einhalt zu thun und sie zur Untersuchung zu bringen

§. 26. Die Vorsteher haben das Recht und die Pflicht, den übrigen Mitgliedern der Burschenschaft freundschaftliche Ermahnungen in Hinsicht des Burschenverhältnisses zu geben.

§. 27. Der Vorstand verwaltet alle Angelegenheiten der Burschenschaften nach außen, hat also den Briefwechsel zu führen.

§. 28. Ihm liegt die Bestimmung über Zeit und Ort der Burschenversammlungen ob.

§. 29. Ihm liegt die Sorge ob für die anzustellenden oder allgemeinen Feierlichkeiten, das Burschenhaus, die Fecht- und überhaupt die Turnübungen und die Geldangelegenheiten der Burschenschaft.

§. 30. Zweikämpfe, die die ganze Burschenschaft angehen, haben die Vorsteher vorzugsweise auszumachen.

Amtsberuf der einzelnen Vorsteher.

§. 31. Um die ihm obliegenden Geschäfte gehörig zu verwalten, vertheilt der Vorstand die Aemter unter die neuen Vorsteher auf folgende Weise: Einer ist Sprecher, ein anderer Schreiber, ein dritter Rechnungsführer; Einer wird zum Vorsteher des Fechtbodens ernannt, ein anderer zum Vorsteher des Burschenhauses, Einer wird Pfleger, ein anderer Beisitzer des Turnraths, Einer endlich Geschichtschreiber.

§. 32. Alle diese Aemter werden vom Vorstande auf das ganze Halbjahr ertheilt, das des Sprechers ausgenommen, welches alle Monate neu besetzt wird, und zwar so, daß der zuletzt abgegangene Sprecher nicht von neuem dazu erwählt werden kann.

§. 33. Das Verhältnis der Aemter macht es nothwendig, daß Schreiber und Rechnungsführer ihr Amt allein verwalten, daß alle übrige Vorsteher aber neben ihrem Amte auch das des Sprechers übernehmen können.

Der Sprecher.

§. 34. Der Sprecher beruft, so oft er es für nöthig hält, den Vorstand zusammen. Ein gleiches ist er auf Verlangen eines jeden Mitgliedes der Burschenschaft zu thun verpflichtet.

§. 35. An ihn hat sich ein jeder in Sachen der Burschenschaft zu wenden.

§. 36. In den Sitzungen des Vorstandes hat er auf Ruhe und Ordnung zu sehen, und daher das Recht die Stimmgebenden zu unterbrechen. Bei allen Sachen, die in denselben verhandelt werden, hat er den Vortrag und die erste Stimme.

§. 37. Der Sprecher hat das Amt, die Burschenschaftsversammlungen zu berufen. Er eröffnet und schließt sie, hat in denselben auf Ruhe und Ordnung zu halten, und vorzugsweise die Verhandlungen zu leiten.

§. 38. Ist er an der Versehung seines Amtes gehindert, so tritt der zuletzt abgegangene Sprecher an seine Stelle, in Ermangelung dessen ein unterdessen erwählter.

Der Schreiber.

§. 39. Der Schreiber bringt in den Sitzungen des Vorstandes und in den Burschenversammlungen das Nothwendige der Verhandlungen zu Papier.

§. 40. Er hat die Schriftsammlung der Burschenschaft in Verwahrung, und alle Papiere derselben in Ordnung zu erhalten.

§. 41. Alle neuen Gesetze hat er in die Verfassungsurkunde einzutragen und ebenfalls die Abschaffung oder Abänderung alter in derselben zu bemerken.

§. 42. Diejenigen, welche sich zur Burschenschaft gemeldet haben, hat er auf dem gesetzlichen Wege bekannt zu machen.

§. 43. Ihm liegt die Absendung der Briefe ob, und die Beglaubigung aller vom Vorstande ausgehenden Schreiben.

§. 44. Bei Abhaltung des Schreibers versieht der Geschichtschreiber sein Amt.

Der Rechnungsführer.

§. 45. Der Rechnungsführer hat die Verwaltung aller Geldangelegenheiten der Burschenschaft und die Besorgung aller wirthschaftlichen Verhältnisse derselben.

§. 46. In seiner Verwahrung ist die Kasse der Burschenschaft.

§. 47. Vierteljährlich hat er vor dem Ausschusse Rechenschaft über seine Amtsführung abzulegen und dieselbe mit den nöthigen Papieren zu belegen.

§. 48. Bei seiner Abhaltung verwaltet der Pfleger sein Amt.

Der Vorsteher des Fechtbodens.

§. 49. Er hat die Aufsicht über die Fechtübungen der Burschenschaftsmitglieder zu führen und die Ordnung auf dem Fechtboden zu erhalten.

§. 50. Er legt dem Vorstande halbjährig zu Anfang des halben Jahrs eine Fechtordnung vor und hat die Listen über die Fechtenden auszufertigen.

§. 51. Er hat die Waffen, Fahnen, Binden und alles übrige Zeug der Burschenschaft in Verwahrung und im Stande zu erhalten.

§. 52. Ihm liegt die Bestimmung der Burschenschaftszeugen bei Zweikämpfen ob.

Der Vorsteher des Burschenhauses.

§. 53. Ihm ist die Aufsicht über das Burschenhaus übertragen; daher sind alle Klagen von Seiten des Wirths sowohl als gegen ihn bei demselben anzubringen.

§. 54. Er hat die nöthigen Anordnungen zu den Burschenschafts-Versammlungen im Versammlungssaale zu treffen.

§. 55. Ihm liegt es ob, die jedesmaligen nähern Einrichtungen bei den Commercen und allen Festen überhaupt anzuordnen, nachdem er vorher mit dem Vorstande über dieselben Rücksprache genommen hat.

§. 56. Zu Anfange jedes halben Jahres hat er dem Vorstande eine Commerceordnung vorzulegen.

Der Pfleger.

§. 57. Er hat darauf zu sehen, daß die Pflichten der Gastfreundschaft der Burschenschaft gegen fremde Bursche ausgeübt werden, hat also für das Unterkommen derselben zu sorgen. Deshalb muß er die Liste der Wohnungen aller Burschenschafts-Mitglieder bei sich liegen haben.

§. 58. Ihm liegt die Sorge für die Verpflegung der kranken Bursche ob.

Der Beisitzer des Turnraths.

§. 59. Der Beisitzer des Turnraths hat den jedesmaligen Sitzungen des Turnraths beizuwohnen.

Der Geschichtschreiber.

§. 60. Er hat das Tagebuch der Burschenschaft zu führen, und so die Uebergabe der Geschichte der Burschenschaft beim Burschentage vorzubereiten.

§. 61. Bei jedem Sprecherwechsel hat er dasselbe dem Vorstande zur Einsicht vorzulegen.

Die Anwarte.

§. 62. Die Anwarte des Vorstandes müssen an den Sitzungen des Vorstandes Theil nehmen und haben in denselben berathende Stimmen. Sollten aber wirkliche Mitglieder des Vorstandes in den Sitzungen fehlen, so treten sie in die Stelle derselben, und erhalten entscheidende Stimmen.

§. 63. Ueberdem haben sie die Verpflichtung, die Vorsteher in ihrer Geschäftsführung auf jede billige Weise zu unterstützen.

Von der Versammlung der Vorsteher und der Geschäftsverhandlung in derselben.

§. 64 a. Die Sitzungen des Vorstandes sind von doppelter Art:

1) Solche, in denen Anzeigen gegen Einzelne gemacht und die dadurch veranlaßten Verhöre angestellt werden;
2) solche, in denen über die in dem Verhandlungsbuche jener Sitzungen enthaltenen einzelnen Sachen, sobald sie keiner Untersuchung mehr bedürfen und überhaupt über alle andern die Burschenschaft angehenden Sachen berathen und entschieden wird.

§. 64 b. Zuerkannte Strafen werden theils in geheimer, theils in öffentlicher Vorstandssitzung vollzogen.

§. 65. Die Versammlungen jener ersten Art werden auf des Sprechers Stube oder sonst an einem passenden Ort, den dieser zu bestimmen hat, gehalten.

§. 66. Zu diesen Versammlungen brauchen nur der Sprecher und Schreiber und zwei andere Vorsteher, welche die Reihe dabei halten müssen, zu kommen.

§. 67. Außer den Vorstehern darf niemand dabei zugegen sein, als wer etwas anzuzeigen hat oder wer verhört wird, letztere jedoch nur so lange, bis ihre Geschäfte vollendet sind.

§. 68. Diese Versammlungen des Vorstandes ausgenommen, sind alle Vorstehersitzungen öffentlich, d. h. es steht jedem Mitgliede der Burschenschaft frei, ihnen schweigend beizuwohnen.

§. 69. Jede Woche hält der Vorstand in der Regel eine öffentliche Sitzung zur einmal festgesetzten Zeit, wo möglich auf dem Burschenhause, in welcher er die vorhandenen Geschäfte abzumachen sucht. In dringenden Fällen finden außerordentliche Sitzungen Statt, von denen durch Anschlag Anzeige gemacht wird, und zu denen der Sprecher die Vorsteher bescheiden läßt.

§. 70. Wer ohne hinlängliche Entschuldigung, die der Vorstand beurtheilt, und die dem Sprecher schriftlich oder mündlich vorher angezeigt werden muß, eine Sitzung versäumt, zahlt eine Geldbuße von einem Reichsthaler an die Burschenschaftskasse, und ist für diese Sitzung seiner Stimme verlustig.

§. 71. Kommt ein Mitglied ohne triftige Entschuldigung eine Viertelstunde nach der bestimmten Zeit, so fällt es in eine Strafe von 8 Gr.; wenn eine halbe Stunde, von 16 Gr.

§. 72. Nach Verlauf der ersten Viertelstunde eröffnet der Sprecher die Verhandlungen.

§. 73. Der Sprecher muß während der Sitzung die Gesetze vor sich liegen haben, um in streitigen Fällen sogleich auf sie verweisen zu können.

§. 74. Der Sprecher hat den Vortrag und leitet die Verhandlungen. Bei Abstimmungen stimmt er zuerst und ruft dann die übrigen Vorsteher nach der Reihe dazu auf. Nur Er hat das Recht, die Abstimmenden zu unterbrechen, und auf die Frage, auf welche es ankommt, aufmerksam zu machen.

§. 75. In den öffentlichen Sitzungen wird in der Regel folgende Ordnung beobachtet: Zuerst nimmt der Vorstand das Verhandlungsbuch des Ausschusses vor, dann das Verhörsbuch, und nun erst kann über sonstige mündliche oder schriftliche Eingaben verhandelt werden.

§. 76. Nachdem der Vorstand seine Berathungen geendigt hat, fragt der Spreche die anwesenden Zuhörer, ob jemand von ihnen noch etwas vorzutragen habe. Bis dahin müssen sich alle ruhig verhalten, es müßte denn einer zur Entscheidung einer einzelnen Sache neue unberücksichtigte Thatumstände anzugeben wissen, wo er dann den Sprecher ums Wort bitten muß.

§. 77. Zum Schluß der Sitzung liest der Schreiber die von ihm niedergeschriebenen Verhandlungen vor.

§. 78. Eine Entscheidung des Vorstandes über alle Dinge geschieht durch Stimmenmehrheit.

§. 79. Eine öffentliche Sitzung kann nur gehälten werden, wenn neun Mitglieder

zugegen sind. Wenn nicht neun Vorsteher zusammen kommen können, so haben diese in sehr dringenden Fällen das Recht, sich selbst zu ergänzen.

§. 80. Jedesmal in der ersten Sitzung des neuen Vorstandes im halben Jahre, in welcher auch die Aemter vertheilt werden, muß der Berufskreis des Vorstandes aus der Verfassung vorgelesen werden.

§. 81. Bei Sachen, die zu beweisen sind, gelten Zeugen, Urkunden und Ehrenwort als Beweis; zum Zeugenbeweis werden zwei Zeugen erfordert, die ordentliche Bursche sind, und die Wahrheit ihrer Aussage mit ihrem Ehrenwort bekräftigen können. In Fällen jedoch, wo jeder andere Beweis mangelt, können Philister, die der Vorstand als solche anerkennt, die vermöge ihrer richtigen Begriffe von Ehre ihr Ehrenwort über eine Sache geben können, als Zeugen zugelassen werden.

§. 82. Kein Vorsteher kann in seiner eigenen Sache oder in welcher er als Zeuge auftritt, Entscheidung geben. Diese Bestimmung ist analog anzuwenden auch auf die Entscheidungen, die vom Ausschuß oder von der Burschenschaft gegeben werden.

§. 83. Kein Vorsteher darf sich in der Führung seines Amtes geradehin beleidigender Ausdrücke bedienen. Dieß gilt überhaupt von allen Beamten.

Der Ausschuß.

§. 84. Der Ausschuß besteht aus 21 wirklichen Mitgliedern und sieben Anwarten, die halbjährig auf ein halbes Jahr von der Burschenschaft gewählt werden.

§. 85. Die Wirksamkeit des Ausschusses hat eine zwiefache Beziehung.

§. 86. Er soll als Ganzes, als aufsehende Behörde darüber wachen, daß der Vorstand den Gesetzen gemäß entscheide, und seine Wirksamkeit nicht über sein Recht ausdehne.

§. 87. Sobald er eine Unregelmäßigkeit dieser Art bemerkt, ist es sein Recht und seine Pflicht, den Vorstand darauf aufmerksam zu machen, und wiefern der Vorstand dasselbe nicht eingestehen will, die Sache an die Burschenschaft zu bringen.

§. 88. Auch alle Entscheidungen von Fällen, welche durch die bestehenden Gesetze nicht klar und deutlich bestimmt sind, muß der Ausschuß beurtheilen und die Entscheidungen des Vorstandes entweder billigen oder verwerfen.

§. 89. Damit dem Ausschuß möglich werde, seine aufsehende und billigende Gewalt auszuüben, muß ihm wöchentlich das Verhandlungsbuch des Vorstandes nebst allen dazu gehörigen Schriften eingereicht werden; auch alle Briefe des Vorstandes hat er vor der Abschickung einzusehen. Er hat nebst dem Vorstand zu beurtheilen, ob dieselben der Burschenschaft zur Billigung vorgelegt werden müssen oder nicht.

§. 90. Die einzelnen Mitglieder des Ausschusses stehen den Abtheilungen der Burschenschaft vor.

Vertheilung der Aemter.

§. 91. Die Mitglieder des Ausschusses wählen aus ihrer Mitte durch Mehrheit der Stimmen einen Sprecher und einen Schreiber, den letztern auf ein halbes Jahr, den erstern auf einen Monat, jedoch so, daß der Abgehende nicht wieder gewählt werden kann.

§. 92. Der Sprecher hat in den Versammlungen des Ausschusses Ruhe und Ordnung zu halten, und leitet die Berathung.

§. 93. Der Schreiber führt in den Versammlungen des Ausschusses das Verhandlungsbuch.

§. 94. Bei Abhaltung des Sprechers versieht der zuletzt abgegangene oder ein einstweilen gewählter Sprecher sein Amt.

§. 95. Zu den Vorstehern der zwanzig Abtheilungen bestimmt der Ausschuß in der Regel die übrigen neunzehn Mitglieder des Ausschusses und den ersten Anwart. Diese erhalten durchs Loos ihre Abtheilungen.

§. 96. Die Anwarte haben in den Versammlungen des Ausschusses berathende Stimmen. Für fehlende Ausschußleute treten sie in die Stelle und erhalten entscheidende Stimmen.

Von den Versammlungen des Ausschusses und seiner Geschäftsbehandlung.

§. 97. Die Sitzungen des Ausschusses sind öffentlich. Die Zuhörer müssen auch hier so lange schweigen, bis der Sprecher beim Schluß der Verhandlungen sie zum Sprechen auffordert, oder bis Einer den Sprecher um das Wort bittet.

§. 98. Jede Woche versammelt sich der Ausschuß zu einer festgesetzten Zeit, womöglich auf dem Burschenhause, um die vorhandenen Geschäfte abzuthun. In dringenden Fällen finden außerordentliche Sitzungen statt, welche ebenfalls durch öffentliche Anschläge bekannt gemacht werden müssen, und zu welchen der Sprecher den Ausschuß berufen läßt.

§. 99. Jeder Ausschußmann, der eine Sitzung versäumt, ohne eine triftige Entschuldigung zu haben, die dem Sprecher schriftlich oder mündlich zuvor muß angezeigt werden, und die der Ausschuß zu beurtheilen hat, verfällt in eine Geldbuße von einem Reichsthaler an die Burschenkasse. Wer eine Viertelstunde nach der bestimmten Zeit erscheint, zahlt 8, wer eine halbe, 16 Gr.

§. 100. Nach Verlauf der ersten Viertelstunde eröffnet der Sprecher die Verhandlungen, die er auch zu leiten hat.

§. 101. Während der Sitzung muß der Sprecher die Verfassungsurkunde neben sich liegen haben.

§. 102. Bei Abstimmungen gibt der Sprecher zuerst seine Stimme, und ruf dann den Schreiber und die Uebrigen der Reihe nach zur Abstimmung auf. Er allein hat das Recht, die Stimmgebenden zu unterbrechen, und auf die Frage, worauf es ankommt, aufmerksam zu machen.

§. 103. Zum Schlusse der Verhandlungen liest der Schreiber die geführten Verhandlungen vor.

§. 104. Die Entscheidung geschieht durch Stimmenmehrheit.

§. 105. Bei Sachen, die an die einzelnen Abtheilungen der Burschenschaft gelangen sollen, gibt der Schreiber den einzelnen Abtheilungsvorstehern die Verhandlungen des Vorstandes und Ausschusses und alle nothwendig dahin gehörenden Schriften zu Papier.

§. 106. In den Sitzungen des Ausschusses wird vom Schreiber auch das Ergebnis der Abstimmung der einzelnen Abtheilungen gezogen und in ein besonders dazu bestimmtes Buch eingetragen, um es dem Vorstande dann zu übergeben.

Die ganze Burschenschaft entscheidend.

§. 107. Die ganze Burschenschaft tritt in allen den Fällen entscheidend auf, in denen die Gewalt, die sie dem Vorstande ertheilt hat, nicht ausreicht. Ihr also steht allein die gesetzgebende und höchste richterliche Gewalt zu; sie hat selbst ihre Aemter durch Wahl zu besetzen.

§. 108 a. Neue Gesetze oder Abänderungen und Abschaffung alter prüft sie in Berathungen und entscheidet über sie durch Abstimmung. Diese Entscheidung ist jedoch nur giltig, wenn zwei Drittheile der Stimmgebenden dafür sind, jedoch so, daß die Stimmenmehrheit aller Stimmfähigen erreicht sein muß. Gesetzt, es seien 300 stimmfähige Mitglieder, so müssen, wenn diese 300 wirklich stimmen, 200 für das Gesetz sein stimmen aber weniger, so ist die Entscheidung von zwei Drittheil dieser Stimmgebenden für das Gesetz erforderlich, jedoch muß die Stimmenmehrheit aller Stimmfähigen, nämlich in diesem Fall 151 erreicht sein.

§. 108 b. In sonstigen Fällen, wo kein Gesetz in Frage steht, entscheidet die Burschenschaft durch Stimmenmehrheit der Stimmgebenden; jedoch sind immer zwei Drittheile der Stimmfähigen zu solcher Abstimmung erforderlich, ausgenommen in dem Falle, für den sich doch die Stimmenmehrheit aller Stimmfähigen entscheidet.

§. 109. In jedem Falle, wo Vorstand und Ausschuß uneinig sind, kommt die Entscheidung an die Burschenschaft.

§. 110. Gegen jeden Beschluß des Vorstandes, den ein Einzelner als gegen das Recht ansieht, kann er, wenn gleich der Ausschuß seine Billigung gegeben hat, Berufung bei der Burschenschaft einlegen. Es ist aber nothwendig, daß er vorher dem Vorstand und Ausschuß die Gründe für seine Meinung schriftlich vorlege. Erst, nachdem diese solche verworfen haben, kann er die Sache vor die Burschenschaft bringen. Jede Anklage, wegen Amtsverletzung des Vorstandes oder Ausschusses, entweder durch die eine dieser Behörden gegen die andere oder durch einen einzelnen aus der Burschenschaft, kommt ebenfalls an die ganze Burschenschaft.

§. 111. Alle wichtigen Briefe muß der Vorstand vor Absendung derselben der Burschenschaft vorlegen. Erhebt sich auf. Befragen eine Stimme gegen dieselben, so muß sich der Wille der Burschenschaft durch Stimmung kund thun.

§. 112. Alle sonstigen Fälle, die zwar nicht die Einführung eines neuen Gesetzes oder die Abschaffung eines alten in sich begreifen, deren Entscheidung aber doch nicht in den Berufskreis des Vorstandes gehört, oder die er, wenn das Letztere auch Statt fände, für so wichtig hält, daß eine Entscheidung der Burschenschaft ihm zweckmäßig scheint, werden ebenfalls der Burschenschaft vorgetragen und von dieser entschieden.

§. 113. Alle außerordentlichen Beisteuern muß die Burschenschaft erst bewilligen.

§. 114. So muß auch die Burschenschaft erst die Anstellung außerordentlicher Feierlichkeiten bewilligen.

§. 115. Die Wahlen zum Vorstande und Ausschuß nimmt die ganze Burschenschaft vor, sowie auch zu allen wichtigen Aemtern, die nur außerordentlich und auf einige Zeit ertheilt werden. Der Nichtwählende begibt sich seines Stimmrechts, und bei der Wahl kann eine bestimmte Zahl von Wählern nicht festgesetzt werden. Die Rechenschaftsablegung solcher außerordentlichen Beamteten geschieht ebenfalls vor der ganzen Burschenschaft.

§. 116. Die ganze Burschenschaft äußert nun ihre Thätigkeit in Versammlungen von einzelnen Abtheilungen derselben und durch allgemeine Versammlungen.

Die Abtheilungen der Burschenschaft.

§. 117. Die ganze Burschenschaft ist in 21 Abtheilungen getheilt, in welchen berathen und abgestimmt wird in Angelegenheiten, die der Gesammtheit zur Entscheidung vorgelegt werden. Es ist hier zu bemerken, daß in diesen Entscheidungen nicht die Stimmen der Abtheilungen, sondern die jedes Einzelnen gezählt werden.

§. 118. Eine dieser Abtheilungen macht der Vorstand aus, die zwanzig andern werden auf folgende Weise aus den übrigen Mitgliedern der Burschenschaft gebildet.

§. 119. Zu Anfange jedes Halbjahrs berufen vier Vorsteher, vom Vorstande dazu beauftragt, die Burschenschaftsmitglieder nach ihrem Burschenalter in vier Haufen zusammen: Candidaten, Alte Bursche, Junge Bursche, Füchse. Jeden dieser Haufen vertheilt der Vorsteher durch das Loos in zwanzig Abtheilungen, so daß in jede derselben von allen Burschenaltern gleich viele kommen.

§. 120. Wenn während des Halbjahrs neue Mitglieder in die Burschenschaft aufgenommen werden, werden sie auf gleiche Weise vom Schreiber des Ausschusses in die Abtheilungen vertheilt.

§. 121. Jede dieser zwanzig Abtheilungen erhält wieder durchs Loos einen Ausschußmann zum Vorsteher, der in den Versammlungen derselben Wort und Aufsicht führt, nd Ruhe und Ordnung zu erhalten hat.

§. 122. Jede Abtheilung wählt aus ihrer Mitte einen Schreiber, der in den Versammlungen das Verhandlungsbuch führt, die Stimmen aufzeichnet, die niedergeschriebenen Verhandlungen vor Endigung der Sitzung vorliest, und es nebst dem Sprecher unterschreibt.

§. 123. In Abwesenheit des Sprechers übernimmt der Schreiber sein Amt, nachdem ihm vorher von jenem die nöthigen Papiere sind übergeben worden.

§. 124. Der Sprecher der Abtheilung muß während der Sitzung die Gesetzurkunde vor sich liegen haben, um bei streitigen Fällen auf dieselbe verweisen zu können und überhaupt den einzelnen Burschenschaftsmitgliedern die Kenntnis der Verfassung zu erleichtern.

§. 125. Diese Versammlungen der Abtheilungen werden gehalten so oft es nöthig ist. Der Vorsteher derselben hat die Mitglieder durch öffentlichen Anschlag zusammen zu berufen.

§. 126. Wer ohne vorhergegangene, beim Vorsteher der Abtheilung angebrachte Entschuldigung, deren Triftigkeit dieser zu beurtheilen hat, nicht erscheint, verfällt in eine Geldbuße von 8 Gr., wer nach der ersten Viertelstunde erscheint, zahlt 4 Gr.

§. 127. Es kann keine gültige Klassenversammlung gehalten werden, bei der nicht zwei Drittheile der Mitglieder zugegen sind, dringende Fälle ausgenommen.

§. 128. In der ersten Versammlung der Abtheilung muß jedesmal der Abschnitt über die Abtheilungen vorgelesen werden.

Allgemeine Burschenschafts-Versammlungen.

§. 129. Die Burschenschaftsversammlungen haben den Zweck:

1) die Burschenschaft durch Vertreter zu benachrichtigen, was sich Gemeinwichtiges ereignet hat;

2) Vorschläge an die Gesammtheit zu bringen, sie mögen nun Gesetze betreffen oder andere Dinge;
3) Klagen wegen gesetzwidrigen Verfahrens des Vorstandes oder Ausschusses anzustellen;
4) Berufungen und Vertheidigungen vorzubringen;
5) Berathungen vorzunehmen;
6) im nöthigen Falle Abstimmungen anzustellen;
7) die nöthigen Wahlen vorzunehmen;
8) neue Mitglieder aufzunehmen.

§. 130. Die Schreiber des Vorstandes und Ausschusses lesen in denselben die Verhandlungen des Vorstandes und Ausschusses vor nebst allen dazu gehörigen Schriften.

§. 131. Die erste Versammlung im Halbjahr wird binnen den ersten vierzehn Tagen nach Anfange der Vorlesungen gehalten. In ihr und einer folgenden geht die Wahlhandlung vor sich. In der ersten ordentlichen Versammlung darauf wird der Abschnitt über Burschenschaftsversammlungen und das Abgabengesetz vorgelesen.

§. 132. Alle vierzehn Tage wird regelmäßig eine Versammlung gehalten, in dringenden Fällen finden außerordentliche statt.

§. 133. Die Berufung zu diesen Versammlungen geschieht durch öffentliche Anschläge am schwarzen Brett. Es ist daher jedes Mitglied der Burschenschaft verpflichtet, täglich an das schwarze Brett zu gehen, und die Anschläge, die die Burschenschaft angehen, nachzusehen. Diese Anschläge müssen aber auch immer vor neun Uhr Morgens befestigt sein.

§. 134. Wer auf diese Berufung nicht zur rechten Zeit erscheint, verfällt in eine Geldbuße von 8 Gr. Entschuldigungen müssen beim Vorsteher der Abtheilung vorgebracht werden, der über ihre Triftigkeit entscheidet.

§. 135. In den Versammlungen sitzen alle Mitglieder nach den Abtheilungen, welche der Vorsteher derselben zählt und die Fehlenden bemerkt. Im Angesicht der Versammlung sitzt der Vorstand, ihm zur Seite der Ausschuß.

§. 136. Jeder sitzt in der Versammlung mit unbedecktem Haupte. Das Tabakrauchen sowie das Mitbringen von Hunden ist streng verboten. So müssen auch alle Unterredungen und laute Aeußerungen des Beifalls und Mißfallens unterlassen werden.

§. 137. Die Ordnung macht es nothwendig, daß Jeder bis zur Endigung der Versammlung in derselben bleibe. Nur dringende Entschuldigungen, beim Sprecher angebracht, können eine Ausnahme begründen.

§. 138. Die Versammlung wird nach Verlauf der ersten Viertelstunde, nachdem der Sprecher Ruhe geboten, mit einem Liede eröffnet.

§. 139. In den Versammlungen muß durchaus Ruhe und Ordnung herrschen. Der Sprecher und neben ihm alle Vorsteher sind verpflichtet, darauf zu halten.

§. 140.Die Ordnung in den vorzunehmenden Sachen liegt dem Sprecher zu bestimmen ob. Bei Anfang der Versammlung macht er jedesmal den Zweck derselben bekannt.

§. 141. Es ist einem Jeden gestattet, seine Meinung in der Versammlung zu sagen, nur hat er es auf eine der Achtung vor der Versammlung angemessene Weise zu thun.

§. 142. Wer reden will, muß vor die Versammlung ihr zugewendet treten, und wenn er ausgesprochen hat, an seinen Platz zurückgehen.

§. 143. Niemand darf dem Andern ins Wort fallen, und der Sprecher hat es Jedem, der es thut, zu verweisen.

§. 144. Der Sprecher hat das Recht und die Pflicht, die Verhandlung über die Sache abzubrechen, wenn er glaubt, daß sie genug durchgesprochen sei. Jedoch kann der Sprecher nie einem Angeklagten verbieten, seine Vertheidigungsgründe vorzutragen, selbst wenn er glauben sollte, daß sie unerheblich und die Sache schon genug durchgesprochen sei.

§. 145. Der Sprecher schließt die Versammlung, nachdem er noch einmal gefragt hat, ob noch Jemand sprechen wolle.

§. 146. Die Zeit der Versammlungen darf nicht übermäßig ausgedehnt werden. Zwei, höchstens drei Stunden sind ihr Maaß. Dringende Fälle müssen freilich Ausnahmen begründen.

§. 147. So wie Jeder verpflichtet ist, der Achtung vor der Versammlung gemäß zu reden, so werden auch Beleidigungen unter Einzelnen in denselben nicht geduldet. Der Beleidigte hat die ihm widerfahrene Kränkung dem Sprecher anzuzeigen, der den Beleidiger sogleich fragt, ob er habe beleidigen wollen, und wenn dieß der Fall ist, ihn zurücknehmen läßt, und ihm einen öffentlichen Verweis gibt. Auf gleiche Weise wird verfahren, wenn in den Versammlungen des Vorstandes und Ausschusses Persönlichkeiten vorfallen, sowohl unter Vorstehern als solchen und Zuhörern. Dasselbe gilt in den Abtheilungen.

Der Geschäftsgang.

§. 148. Der Geschäftsgang in allen Angelegenheiten der Burschenschaft muß im Allgemeinen ein möglichst rascher sein; denn nur so kann ein frisches Leben in der Gemeinheit erhalten werden. Folgende nähere Bestimmungen sind getroffen.

§. 149. Alle Angelegenheiten, welche der Vorstand unter Beistimmung des Ausschusses zu bestimmen hat, werden dem letztern mittelst des Verhandlungsbuches des Vorstandes mitgetheilt. Gibt der Ausschuß seine Beistimmung, so treten die Entscheidungen sogleich in Kraft, wenn nicht Berufung gegen sie an die Burschenschaft eingelegt wird, binnen drei Tagen, vom Augenblick der Bekanntmachung an.

§. 150. Wenn der Ausschuß dem Vorstande nicht beistimmt, so kommt die Sache durch das Verhandlungsbuch des Ausschusses an den Vorstand zurück. Dieser kann entweder sich durch die Meinung des Ausschusses belehren lassen, und dann tritt die Entscheidung sogleich ins Leben; oder er bleibt bei seinem erstgefaßten Beschlusse und bringt dann die Sache in der nächsten Burschenschafts-Versammlung an die Gesammtheit.

§. 151. Bei den Entscheidungen, die durch die ganze Burschenschaft gegeben werden müssen, tritt folgende Verfahrungsart ein.

§. 152 a. Erstens, bei Vorschlägen zu neuen Gesetzen oder zur Abschaffung alter. Diese können von den Einzelnen entweder in der Burschenschafts-Versammlung oder durch den Vorstand an die Gesammtheit gebracht werden. Im ersten Falle ist es jedoch nöthig, daß der Vorschlag beim Vorstande zugleich schriftlich eingereicht werde. Dieser läßt denselben nebst seinem Gutachten an den Ausschuß gelangen, der ebenfalls seine Meinung darüber gibt. In der nächsten Burschenschaftsversammlung kündigt der Sprecher die Berathung über diesen Punkt an. Der Schreiber des Ausschusses läßt gleich noch in dieser Burschenschafts-Versammlung die Klassenvorsteher den Vorschlag nebst Gutachten des Vorstandes und Ausschusses in das Klassenbuch schreiben.

§. 152 b. Kein Gesetzesvorschlag kann vor die Gesammtheit gebracht werden, der nicht in Gesetzform den Punkt der Abstimmung klar aufstellt.

§. 153. Die Vorsteher der Abtheilungen bringen ihn nun zur Berathung ihren Abtheilungen. Diese Berathung in den Abtheilungen muß, da sie eine Vorbereitung sein soll zur allgemeinen Berathung, in dem Zwischenraum von der Burschenschafts-Versammlung, in der die Ankündigung derselben geschah, bis zur nächsten vollendet sein. In dieser wird dann der neue Vorschlag zur allgemeinen Berathung gezogen.

§. 154. Darauf wird in den Abtheilungen abgestimmt. Diese Abstimmung muß bis zur nächsten Ausschußsitzung vollendet sein, welche Zeit der Sprecher des Ausschusses jedesmal in der Versammlung anzukündigen hat. In dieser Ausschußsitzung zieht der Schreiber, dem alle Klassenvorsteher ihre Verhandlungsbücher mitbringen müssen, das Ergebnis der Stimmung aus denselben aus in ein besonderes Buch, das er darauf dem Vorstande übergibt. Der Schreiber des Vorstandes hat das neue Gesetz, oder die Abschaffung oder Abänderung des alten in die Verfassungsurkunde einzutragen und sie in der nächsten Burschenschafts-Versammlung vorzulesen, von welchem Zeitpunkte an die Bestimmung in Kraft tritt.

§. 155. Alle Angelegenheiten, die durch Berufung an die Burschenschaft kommen, sei es bei Uneinigkeit des Vorstandes und Ausschusses, oder durch das Auftreten Einzelner, werden sogleich in der Versammlung besprochen und dann in den Klassen darüber abgestimmt. Doch kann dieser Abstimmung Berathung vorangehen. Uebrigens tritt hier derselbe Gang ein, wie bei den Gesetzesvorschlägen. In der nächsten Burschenschafts-Versammlung macht der Vorstand das Ergebnis der Stimmung bekannt. Die Ausführung dessen aber, was von der Burschenschaft entschieden ist, tritt sogleich ein, wenn es dem Vorstande bekannt worden ist.

§. 156. Dasselbe Verfahren ist zu beobachten bei allen Sachen, die, obgleich sie keine Gesetze betreffen, doch durch den Vorstand zur Entscheidung der Burschenschaft kommen.

§. 157. Ueber die Briefe, die vor ihrer Absendung der ganzen Burschenschaft vorgelegt werden, wird, wenn sich auf Befragen des Sprechers eine Stimme dagegen erhebt sogleich in der Versammlung gesprochen und abgestimmt.

§. 158. Bei allen Sachen überhaupt, die keinen Aufschub leiden, kann sogleich in der Versammlung Abstimmung gehalten werden.

§. 159. Die Wahlen werden auf folgende Weise vorgenommen:

§. 160. In der ersten Versammlung im halben Jahr zeigt der Sprecher oder ein anderer Vorsteher des vorigen Halbjahrs an, daß zur neuen Wahl geschritten werden solle, und erinnert die Mitglieder an ihre Pflicht, nach bester Einsicht und Ueberlegung zu wählen. Alsdann werden eigens dazu gedruckte Zettel an die Wahlfähigen ausgetheilt, worauf dieselben ohne ihres Namens Unterschrift die zu wählenden mit genauer Bezeichnung schreiben, und zwar zwölf wählende Mitglieder in den Vorstand und acht und zwanzig in den Ausschuß.

§. 161. An einem der nächstfolgenden Tage versammelt sich die Burschenschaft wiederum. Die Buchstaben des Alphabets werden nun an fünfzig Mitglieder der Burschenschaft, an je zwei einer vertheilt. Der Sprecher, zu dem sich ein Ausschußmann zur Miteinsicht gesetzt hat, liest die Wahlzettel ab. Die zum Schreiben bestimmten Mitglieder sind auf ihr Ehrenwort verpflichtet, genau zu bemerken, wie oft die mit den

ihnen zugetheilten Buchstaben anfangenden Namen vorkommen. Die Stimmen werden alsdann zusammengezählt und das Ergebnis wird abgelesen. Diejenigen drei, welche von den zwölf in den Vorstand gewählten nach den neun wirklichen Vorstehern die meisten Stimmen haben, werden Anwarte des Vorstandes, die sieben von den acht und zwanzig in den Ausschuß gewählten nach den ein und zwanzig wirklichen Ausschußmännern, werden Anwarte im Ausschuß. Denen, die zum Ausschuß gewählt werden, müssen die Stimmen, die sie zum Vorstande haben, eingerechnet werden.

Um jede Unrichtigkeit zu vermeiden, ist es Jedem erlaubt, die Wahlzettel bis zur Bekanntmachung in der nächsten Burschenschafts-Versammlung nachzusehen, und etwanige Unrichtigkeiten anzuzeigen.

§. 162. Bei Sitmmengleichheit mehrerer Gewählten entscheidet das Loos, dieß gilt auch von allen andern Wahlen.

§. 163. Auf gleiche Weise wird gewählt, wenn während des Halbjahrs Stellen im Vorstande und Ausschusse erledigt werden, oder wenn außerordentliche Wahlen stattfinden.

§. 164. In allen Fällen, wo im Verzuge Gefahr für die Burschenschaft liegen könnte, steht dem Vorstande ganz allein die Entscheidung zu; er ist aber der Burschenschaft für seine Entscheidung verantwortlich.

§. 165. Während der Ferien bilden die übrig bleibenden Vorsteher und Ausschußleute eine Behörde, die wenigstens fünf stark sein muß, und die sich in Ermangelung von Vorstehern und Ausschußleuten aus den in Jena bleibenden Mitgliedern der Burschenschaft ergänzt. In wichtigen Fällen können solche auch Versammlungen der in Jena anwesenden Burschenschaftsmitglieder halten. Doch ist eine so gegebene Entscheidung immer nur provisorisch und erhält nur durch Beistimmung der Burschenschaft Giltigkeit.

§. 166. Bei allen Sachen, in welchen auch die Nicht-Mitglieder der Burschenschaft zur Mitentscheidung aufgefordert werden müssen, wird die Verhandlung durch die Burschenschaft eingeleitet, ehe die Nichtmitglieder zugezogen werden. Die Burschen-Versammlungen sind übrigens ganz in derselben Form wie die Burschenschafts-Versammlungen zu halten.

§. 167. Wo auf irgend eine gesetzliche Weise die Entscheidung ist gegeben worden, ist die pünktlichste und genaueste Ausführung dem Vorstande zur Pflicht gemacht.

Eintritt in die Burschenschaft und Austritt aus derselben.

Aufnahme und Eintritt.

§. 168. Jeder hiesige Bursch kann sich zur Aufnahme in die Burschenschaft melden.

§. 169. Der Aufzunehmende muß folgende Eigenschaften in sich vereinigen:

a. Er muß ein Teutscher sein, d. h. er muß teutsch sprechen und sich zum teutschen Volke bekennen.
b. Er muß ein Christ sein.
c. Er muß ehrenhaft sein, d. h. es muß ihm weder aus dem bürgerlichen Leben, noch nach Burschenansicht ein Makel anhängen.
d. Er darf nicht in irgend einer Verbindung sein, deren Gesetze und Zwecke mit den Gesetzen und Zwecken der Burschenschaft im Widerspruche stehen.
e. Er muß wenigstens schon ein Vierteljahr Bursch gewesen sein.

§. 170. Diejenigen Bursche, die den Wunsch hegen, in die Burschenschaft zu treten, zeigen denselben dem Schreiber des Vorstandes an, und dieser bemerkt sich ihre Vor-

und Zunamen und Geburtsorte, die Hochschule, wo, und die Zeit, wie lange sie studiert haben.

§. 171. Der Schreiber liest die Namen derer, die sich gemeldet, in der Burschenschafts-Versammlung vor und macht sie überdem durch einen Anschlag auf dem Burschenhause bekannt. Hierdurch werden alle diejenigen, die gegen die Aufnahme Eines der Gemeldeten etwas einzuwenden haben, indem ihm eine der oben genannten Eigenschaften fehlt, aufgefordert, es beim Vorstande anzuzeigen.

§. 172 a. Wenn binnen vierzehn Tagen nach erster Ankündigung ein solcher Einwurf nicht geschehen ist, so wird den Gemeldeten die Verfassungsurkunde vom Schreiber vorgelesen, und wenn dieselben auf Befragen noch bei ihrem Wunsche, in die Burschenschaft zu treten, beharren (was aus ihrem Stillschweigen geschlossen wird), so werden sie in der nächsten Burschenschafts-Versammlung aufgenommen.

§. 172 b. Wird etwas gegen die Aufnahme eines neuen Mitgliedes eingewendet, weil ein Makel angegeben ist, so stimmt die Burschenschaft über seine Aufnahme ab.

§. 173. Die Aufnahme geschieht auf folgende Weise:

Nach einer Anrede des Sprechers an die Aufzunehmenden, die vor der Versammlung sitzen, werden ihnen vom Schreiber die Aufnahmsworte langsam und deutlich vorgelesen, und nachdem sie die ihnen vorgelegten Fragen mit „ja!" beantwortet haben, geben sie auf dieselben ihr Ehrenwort in die Hand des Sprechers.

§. 174. Die Aufnahmsworte sind folgende:

> „Ihr steht vor dieser ehrenwerthen Versammlung, um das feierliche Gelübde abzulegen, das Euch in unsere Mitte führt. Ich, als Schreiber, frage Euch, N. N., im Namen der Jenaischen Burschenschaft feierlich und öffentlich:
>
> Habt Ihr erkannt den Sinn und Geist, der in den Gesetzen unserer Urkunde lebt? Habt Ihr erkannt den Sinn und Geist, der unser Grundgesetz belebt und ihm Kraft und Ansehen gibt? Bekennt Ihr Euch zum Volke der Teutschen, und erkennt Ihr, daß ohne teutsches Leben, ohne innige Theilnahme an dem Wohl und Wehe unsers Vaterlands auch unsre Burschenschaft nach ihrem Zwecke nicht bestehen könne? Erklärt Ihr, daß in den Grundgesetzen der Jenaischen Burschenschaft Ihr Eure Grundsätze wieder findet; daß Ihr das Grundgesetz und das Leben der Burschenschaft nach außen und innen vertheidigen wollt mit Leib und Leben; daß Ihr, wie mit der Burschenschaft, so mit dem teutschen Volke stehen und fallen wollet? — Nun so gebt Euer Ehrenwort in die Hand des Sprechers!"

§. 175. Durch die Abgabe des Ehrenworts sind die Aufzunehmenden Mitglieder der Burschenschaft geworden, und werden von dem Augenblicke an als solche behandelt, sind auch sogleich vom Schreiber des Ausschusses in die Abtheilungen zu vertheilen.

Austritt aus der Burschenschaft.

§. 176. Ein Mitglied hört auf Mitglied der Burschenschaft zu sein:

a) wenn es aus der Burschenschaft ausgeschlossen wird,
b) wenn es selbst um seine Entlassung nachsucht,
c) wenn es aufhört, Bursch zu sein.

§. 177. Ein Mitglied, das aus der Burschenschaft entlassen sein will, hat sein Gesuch mit Angabe seiner Gründe beim Vorstand schriftlich einzureichen.

§. 178. Durch die Bewilligung desselben durch Vorstand und Ausschuß, die ihm angezeigt werden muß, hört er auf in der Burschenschaft zu sein.

§. 179. Wer als Mitglied der Burschenschaft die Hochschule verläßt, bleibt Ehrenmitglied derselben; sofern er sich nicht von ihr lossagt, oder wegen entwürdigenden Betragens in der Folgezeit ausgeschlossen wird.

§. 180 a. Die Ehrenmitglieder behalten alle Rechte eines wirklichen Mitgliedes, insoweit ein Nichtbursch sie in Anspruch nehmen kann, namentlich das Recht an den Burschenschafts-Versammlungen Theil zu nehmen und berathende Stimme zu geben, an allen Festlichkeiten der Burschenschaft Theil zu nehmen u. s. w.; ferner das Recht auf Gastfreundschaft und sonstige Unterstützung von der Burschenschaft, wie sie sie gewähren kann. Freilich muß er dagegen auch alle Verbindlichkeiten übernehmen, die den Genuß jener Rechte möglich machen.

§. 180 b. Alle, die von Jena als Burschenschaftsmitglieder sich entfernen, werden in der letzten Burschenschafts-Versammlung feierlich entlassen. Die nähere Anordnung dabei bleibt dem Vorstand überlassen.

Verhältnisse der Einzelnen zur Burschenschaft und untereinander.

Rechte und Pflichten.

Verhältnis zur Burschenschaft.

§. 181. Jedes Mitglied hat die Pflicht, so wie seine eigene Ehre, so die Ehre und das Ansehen der Burschenschaft nach Kräften zu wahren und überhaupt, so viel an ihm liegt, die Eintracht und das Beste derselben zu befördern.

§. 182. Genaue und pünktliche Befolgung aller einzelnen Gesetze ist ein Grundgesetz der Burschenschaft; denn nur durch genaue Ordnung kann das Ganze bestehen, und seinen Zweck erreichen.

§. 183. Jedes Mitglied erkennt die Beschlüsse der Burschenschaft unbedingt als bindendes Gesetz an, es mag nun dagegen gesprochen und gestimmt haben oder nicht.

§. 184. Jeder muß sich ruhig in die Strafe fügen, welche auf dem gesetzlichen Wege über ihn verhängt ist.

§. 185. Jedes Mitglied muß, so viel ihm Zeit und Umstände erlauben, an Allem Theil nehmen, was die Burschenschaft als Ganzes angeordnet hat.

§. 186. Jedes Mitglied ist verbunden, das ihm durch die Wahl übertragene Amt mit allen Pflichten und Rechten anzunehmen. Erlauben ihm Gründe nicht die Verwaltung eines Amts, so hat er diese zur Prüfung an den Vorstand zu geben; während dieser Prüfung aber muß er das Amt verwalten; denn die Wahl selbst überträgt es.

§. 187. Jedes Mitglied muß denen, welchen die Burschenschaft ein Amt verlieh, überall, wo sie ihren Berufskreis nicht überschreiten, gehörige Folge leisten.

§. 188. Besonders muß Jeder den Beschlüssen des Vorstandes und Ausschusses streng gehorsamen, wenn er nicht auf dem gesetzlichen Wege Berufung an die gesammte Burschenschaft einlegen will.

§. 189. Hat ein sonstiger Beamteter die Grenzen seines Amtes überschritten, und dadurch Einem Unrecht gethan, so muß davon dem Vorstande Anzeige gemacht werden.

§. 190. Ein jedes Mitglied der Burschenschaft ist verpflichtet, jeden groben Verstoß

gegen Verfassung oder Brauch beim Vorstande anzuzeigen, kann also keineswegs durch eine solche Erfüllung seiner Verbindlichkeit in den Verdacht der Klätscherei kommen.

§. 191. Alle Mitglieder sind verbunden, von allen Sachen, deren Bekanntmachung der Burschenschaft gefährlich werden könnte, nie öffentlich, d. h. im Beisein von Philistern zu sprechen; denn obgleich diese keineswegs eine geheime Verbindung ist, so kann sie doch im Gegentheil bei nicht öffentlich geschehener Anerkennung nicht ganz hervortreten.

§. 192. Ein jedes Mitglied hat in allen Lagen den giltigsten Anspruch auf die kräftigste und thätigste Unterstützung von Seiten der Burschenschaft, die es verlangen kann.

Verhältnis der Mitglieder unter einander.

§. 193. Das Verhältnis der Mitglieder zu einander ist vollkommen gleich, und es darf durchaus kein Schein von Unterordnung Statt finden.

§. 194. Aller Unterschied der Geburt fällt gänzlich hinweg, und jedes Mitglied ist gehalten, das andere als seinen Bruder anzusehen, als mit ihm nach gleichem Zwecke strebend.

§. 195. Um das engere Band der Eintracht und Brüderlichkeit zu bezeichnen, nennen sich alle Burschenschaftsmitglieder „Du!"

§. 196. Deswegen ist auch jedes Mitglied verbunden, sich bei Zweikämpfen einen Kampfwart und einen Zeugen aus der Burschenschaft zu nehmen.

§. 197. Der einzige Unterschied, der unter den Burschenschaftsmitgliedern gemacht werden kann, ist der, den größere oder geringere Erfahrenheit natürlich begründet. Daher erhalten die Mitglieder erst im zweiten Halbjahr ihres Burschenlebens entscheidende Stimmen in der Burschenschaft.

§. 198. Zum Vorsteheramt kann ein Burschenschaftsmitglied erst nach dem dritten Halbjahr seines Burschenlebens gewählt werden, zu dem eines Ausschußmanns nach dem zweiten.

§. 199. Dieser Unterschied darf aber nicht zur Zurücksetzung eines jüngern hinter einen ältern führen; denn nur der innere Werth des Einzelnen, nicht die Zahl seiner Burschenjahre, soll gelten.

Uebertretung der Gesetze. Strafen.

§. 200. Die Burschenschaft straft:

1) Als Vertreterin des Brauchs, indem sie jede Uebertretung des Brauchs mit einer Strafe belegt und bei den Burschen entehrenden Vergehen den im Brauch ausgesprochenen Verlust der Ehre, den Verruf, ausspricht. Von diesen Strafen unten im Brauche.

§. 201. 2) Als Gemeinwesen für sich muß sie aber sich vor der Uebertretung der Gesetze durch ihre Mitglieder verwahren, und übt so die richterliche Gewalt über die Mitglieder aus.

§. 202. Die Strafen auf Uebertretung der Gesetze in der Burschenschaft sind theils Geldstrafen, theils Ehrenstrafen.

§. 203. Geldstrafen werden auferlegt wegen Nachlässigkeit im Besuchen der Versammlungen und des Fechtbodens. Das Nähere in den einzelnen Theilen.

§. 204 a. Jeder ist verpflichtet die Geldstrafen zu entrichten vor dem ersten des

nächsten Monats. Wer dann nicht bezahlen kann, muß sich auf sein Ehrenwort eine Frist setzen, die vier Wochen nicht überschreiten darf.

§. 204 b. Jeder Vorsteher der Abtheilung oder des Fechtbodens ist verpflichtet, die Geldstrafen einzutreiben, und haftet für dieselben bei Nachlässigkeit; er ist verpflichtet, sie alle Monate an den Rechnungsführer abzuliefern.

§. 205. Die Ehrenstrafen sind folgende:

1) Erinnerung vom Sprecher wegen versäumter Pflicht.
2) Verweis und Tadel nach Maßgabe des Vergehens:
   a. vor dem Privatvorstande,
   b. vor dem öffentlichen Vorstande,
   c. vor der Burschenschafts-Versammlung.

§. 206. Den Verweis ertheilt jedesmal der Sprecher, nachdem er ihn dem Vorstande zur Billigung vorgelegt hat; er darf darin jedes das Vergehen bezeichnende Wort gebrauchen, durchaus beleidigende ausgenommen, weil einem Richterstuhle der Wille zu beleidigen nicht zugeschrieben werden kann.

§. 207. 3) Ausschluß aus der Burschenschaft erfolgt, wenn Jemand durch sein Betragen sich unwürdig gemacht hat, Mitglied der Burschenschaft zu sein:
   a. wenn ein Mitglied in Verruf kommt,
   b. oder sonst auch ein Vergehen, das sich noch nicht zum Verruf eignet.

§. 208. 4) Verruf erfolgt, wenn ein Mitglied Verachtung gegen die Burschenschaft an den Tag legt, sei es zur Beleidigung des Ganzen oder des Vorstandes und Ausschusses, oder wenn es den Beschlüssen der Burschenschaft sich widersetzt.

§. 209. Alle diese Strafen sind entweder

1) in den Gesetzen schon auf bestimmte Fälle des Vergehens gelegt; dann spricht sie der Vorstand nach dargelegtem Falle aus; bei Entschuldigungsgründen, die der Vorstand nicht als solche anerkennen will, findet auf dem obengenannten Wege Berufung an die Burschenschaft statt.

§. 210. Oder

2) ihnen sind keine bestimmten Fälle untergelegt. Dann bestimmt die Strafen der Erinnerung und des Verweises der Vorstand mit Bewilligung des Ausschusses. Gegen diese Erkenntnisse findet Berufung an die Burschenschaft statt.

§. 211. Ueber den Ausschluß eines Mitglieds, auf Antrag des Vorstandes, in einem Falle, der nicht geradezu in den Gesetzen mit dieser Strafe belegt ist, muß die ganze Burschenschaft durch Mehrheit der Stimmen entscheiden.

Geldangelegenheiten. Kasse.

§. 212. Die Verwaltung der Kasse geschieht durch den Vorstand.

§. 213. Die Füllung der Kasse geschieht durch drei Mittel:
   a. durch halbjährig zu hebende Wechselabgaben,
   b. durch außerordentliche Beisteuern,
   c. durch eingehende Strafgelder.

§. 214. Ueber die Erhebung der Wechselabgaben sind folgende Bestimmungen festgesetzt:

§. 215. Jedes Mitglied bezahlt von seinem Wechsel, dessen Betrag er bei seinem Eintritt in die Burschenschaft auf sein Ehrenwort angeben muß, Einen und einen halben

Thaler vom Hundert; doch sind die, welche weniger als hundert Thaler jährlichen Wechsel haben, von allen feststehenden Abgaben frei. Es muß aber bei Angabe seiner jährlichen Einnahme Jeder Freitische und Stipendien berücksichtigen.

§. 216. Der nöthigen Ordnung halber werden die bestimmten Wechselabgaben halbjährlich und zwar im Voraus bezahlt; jedoch so, daß für das Sommerhalbjahr der einunddreißigste des Wonnemonds und für das Winterhalbjahr der dreißigste des Nebelmonds als Frist festgesetzt sind, bis zu welcher Jeder bezahlen muß. Da indes der Fall eintreten kann, daß ein Mitglied in diesem Zeitraume nicht zu zahlen vermag, so ist es dem Rechnungsführer gestattet, einem in dieser Verlegenheit sich befindenden eine Frist zu geben, die aber nicht die Zeit von sechs Wochen nach jener Frist überschreiten darf, und auf welche er ausdrücklich sein Ehrenwort zu geben verpflichtet ist.

§. 217. Wer nicht zur rechten Zeit bezahlt, und sich keine Verlängerungsfrist setzt, wird aus der Burschenschaft ausgeschlossen.

§. 218. Gegen Bezahlung erhält jedes Mitglied einen Schein vom Rechnungsführer.

§. 219. Um aber zu verhüten, daß tadelnswerther Leichtsinn durch Bruch des Ehrenworts in die Strafe des Verrufs bringe, muß dieß Abgabegesetz im Halbjahr jedesmal in der ersten ordentlichen Burschenschafts-Versammlung vorgelesen und vom Sprecher an die Wichtigkeit des Ehrenworts erinnert werden.

§. 220. Die außerordentlichen Beiträge werden, wo solche nöthig sein sollten, vom Vorstande bestimmt, und von der Burschenschaft bewilligt. Zu diesen muß jedes Mitglied geben, auch wer nur unter hundert Thaler hat. Diese Beiträge werden, wenn sie geringer sind, für jedes Mitglied gleich hoch angesetzt; sollten sie aber beträchtlicher ein, so tritt auch hier Vertheilung nach dem Wechsel der Einzelnen ein. Die letzte Frist zur Entrichtung solcher Beiträge ist aufs Ehrenwort der vierzehnte Tag nach Bewilligung derselben durch die Burschenschaft. Doch kann er bei Beiträgen, die den Einzelnen schwer fallen müssen, auch weiter hinausgerückt werden.

Von Fecht- und sonstigen Turnübungen.

Der Fechtboden.

§. 221. Die Burschenschaft sorgt für das Vorhandensein eines Fechtbodens zu ihrem Gebrauch.

§. 222. Jedes Mitglied der Burschenschaft ist verbunden, denselben viermal in der Woche zu besuchen an bestimmten Tagen und Stunden. Ausnahmen können nur gemacht werden bei solchen, die im letzten Halbjahr studieren, oder denen es sonst Umstände unmöglich machen, welche dem Vorstande zur Prüfung vorgelegt werden müssen.

§. 223. Jedes Mitglied der Burschenschaft hat das Recht zu verlangen, daß es eingestoßen werde, und im Gegentheil ist Jeder, der stoßen kann, verpflichtet, einzustoßen.

§. 224. Ein jeder muß beständig sein eigenes Fechtel im brauchbaren Zustande erhalten, damit keine Stockungen in den Uebungen entstehen.

§. 225. Wer das Fechtel eines Andern beschädigt, ist gehalten, es auf der Stelle wieder in gehörigen Stand setzen zu lassen, ohne daß auf den Eigenthümer der geringste Schein von Eigennutz fallen kann.

§. 226. Alles Hofmeistern von Seiten eines Dritten ist verboten und nur der Einstoßende hat seinen Schüler zu belehren.

§. 227. In den einzelnen Stunden haben Vorsteher die Aufsicht über den Fechtboden, denselben in Ordnung zu erhalten, die Listen über die Fehlenden zu führen und die Strafgelder einzutreiben.

§. 228. Die nähern Einrichtungen bleiben dem Vorstande überlassen, welcher sie halbjährig nach den Umständen in der Fechtordnung zu bestimmen hat.

Turnplatz.

§. 229. Der Turnplatz steht im Schutze der Burschenschaft. Uebrigens bleiben den Turnenden alle näheren Einrichtungen und Anordnungen rücksichtlich der Turnübungen überlassen.

§. 230. Ein Vorsteher sitzt jedesmal in dem die Turnübungen leitenden Turnrathe.

§. 231. Die Turnordnung wird vom Turnrathe zur Billigung dem Vorstande und Ausschusse vorgelegt. Gibt dieser seine Billigung nicht, so muß sie geändert werden, wenn nicht der Turnrath gänzlich außer Berührung mit der Burschenschaft treten will. Die Erhaltung der gebilligten Turnordnung wird von der Burschenschaft verbürgt.

§. 232. Im Winter werden auf dem gemietheten Fechtboden die Schwingübungen in Stunden, in denen das Fechten durch sie nicht gestört wird, gehalten.

Vom Burschenhause.

§. 233. Da ein gemeinschaftliches Burschenhaus ein vorzügliches Mittel zur nähern Vereinigung, Eintracht und Geselligkeit sein soll, so macht sich ein jedes Mitglied der Burschenschaft verbindlich, dasselbe zu besuchen, wie ihm möglich.

§. 234. Es ist die Pflicht des Vorstandes für ein solches zu sorgen und in demselben zu thun, was seinen Besuch den Burschen angenehm machen kann.

§. 235. Auf dem Burschenhause werden, wenn es der Raum gestatten sollte, alle Gelage, die auf die Burschenschaft Bezug haben, gehalten.

§. 236. Auf dem Burschenhause werden, wo möglich, alle öffentliche Versammlungen des Vorstandes, Ausschusses und der Burschenschaft gehalten.

§. 237. Vor allen Dingen muß auf dem Burschenhause ein Beizimmer eingerichtet und im guten Stand erhalten werden.

§. 238. Um das Burschenhaus stets in gutem Ansehen zu erhalten, verpflichtet sich jedes Mitglied der Burschenschaft auf sein Ehrenwort zur ordentlichen Bezahlung des Wirths.

Von öffentlichen Feierlichkeiten.

§. 239. Die öffentlichen Burschenfeierlichkeiten werden angestellt:

a. entweder von der Burschenschaft, dann sind sie allgemein,

b. oder von Einzelnen, deren nähere Bestimmungen, insofern sie nichts der Burschenschaft Widerwärtiges enthalten, ganz den Unternehmern überlassen bleiben.

§. 240. Die Burschenschaft veranstaltet Commersche, feierliche Aufzüge, Leichenbegängnisse ꝛc.

§. 241. Ordentliche, feierliche Commersche werden regelmäßig zu Anfang jedes Halbjahrs gehalten, ein Fuchscommersch; in der Mitte des Halbjahrs ein Commersch beim Prorectoratswechsel und zu Ende jedes Halbjahrs ein Abschiedscommersch. Kleinere

Commersche kann der Vorsteher des Burschenhauses nach Rücksprache mit dem Vorstand anstellen, so oft er will.

§. 242. Nähere Einrichtung der Commersche sind in der Commerschordnung enthalten, die der Vorsteher halbjährig gibt.

§. 243. Große allgemeine Feste werden gefeiert:

Am achtzehnten des Brachmonds zum Andenken der Stiftung unserer Burschenschaft und der Schlacht vom Schönen-Bunde; zugleich als Erinnerungsfest an alle verbrüderten Burschenschaften; und am achtzehnten des Siegesmonds, wenn nicht in allgemeiner Vereinigung aller Burschenschaften, durch unsere Burschenschaft, zum Andenken an die Freiheitsschlacht und zur Erinnerung an die erste Vereinigung aller teutschen Burschen zur allgemeinen teutschen Burschenschaft.

§. 244. Außerordentlich anzustellende Feierlichkeiten hat die Burschenschaft zu bewilligen.

§. 245. Die nähere Einrichtung solcher Feste bleibt jedesmal dem Vorstande mit Beistimmung des Ausschusses überlassen, so wie auch die Bestimmung der Beamteten; Vorsteher und Ausschußleute haben ein Vorrecht auf diese Ehrenämter.

§. 246. Jedes Mitglied ist verpflichtet, an allen Burschenschafts-Feierlichkeiten, so wie ihm möglich, Theil zu nehmen, so wie die bestimmte Ordnung bei denselben zu beobachten.

Beilage V.

Antwortschreiben der teutschen Hochschulen an die Burschenschaft zu Jena.

Berlin, den 25. August 1817.

Unsern Gruß zuvor!

Lieben Brüder!

Zur Feier des 18. Oktobers werden wir nach unsern Kräften gerne das Unsrige beitragen. Wir werden, da jetzt schon viele verreist sind, einige Deputierte nach der Wartburg schicken, und es allen hier Studierenden bekannt machen, damit jeder, der Lust hat, sich dahin begeben kann. Ein Gedicht wird so bald als möglich überschickt werden. Damit Gott befohlen.

Erlangen, den 23. August 1817.

Gruß zuvor!

Lieben Freunde!

Am 19. August erhielten wir von Euch die für uns höchst erfreuliche Einladung auf die Wartburg. Was diese Feier des 18. Oktobers betrifft, freuen wir uns innig-lich, daß unser Wunsch, den wir hegten, noch ehe er Euch zu Herzen gekommen war, schon erfüllt ist. Daß statt des 31. Oktobers der 18. gewählt wurde, wo sich deutsche Bursche von den meisten vaterländischen Hochschulen einander kennen und lieben lernen

sollen, finden wir ganz gut und zweckmäßig, und auch die Anordnung der Feierlichkeiten scheint uns richtig getroffen, da nicht bloß darauf gedacht ist, wie wir uns nach Burschenart freuen können, sondern auch des Gebets zu Gott nicht vergessen wurde, der allem Guten erst sein Gedeihen geben muß. Recht willkommen ist uns Eure freundschaftliche Einladung, und Mehrere werden ihr höchstes Vergnügen darin finden, derselben zu folgen; nur wünschen wir auch recht sehr, daß eine ähnliche auch an alle hiesigen Burschen ergehe, damit vielleicht Mehrere aus unserer Mitte das Große und Herrliche, das im deutschen Lande und unter deutschen Burschen aufgegangen ist, und wovon wir ihnen freilich noch kein treues Bild vorhalten können, recht klar schauen und erfassen mögen.

Sollte sich noch Einer oder der Andere finden, der das Fest zu besingen Kraft genug hat, so wollen wir Euch solche Erzeugnisse bald möglichst überschicken.

In Freude der baldigen Zusammenkunft.

Gießen, den 3. September 1817.

Freunde und Brüder!

Eure freundschaftliche Einladung zur Feier des Reformationsfestes war uns willkommen: wir erwarten recht viel von dieser gemeinschaftlichen Feier für das festere Aneinanderschließen mehrerer deutscher Universitäten.

Dem Vorschlag gemäß werden alle, die von uns an dem Feste Theil nehmen, den 17. Oktober in Eisenach eintreffen.

Wir alle finden die Anordnung des Festes zweckmäßig und gut, gewis wird kein Gemüth dem gemeinsamen herrlichen Sinn desselben verschlossen bleiben. Aber auch darüber seid Ihr ohne Zweifel mit uns einverstanden, daß an diesem Feste bei der Erinnerung an so treffliche That freien Geistes, ein kräftiges Wort fürs Vaterländische und für die Vereinigung in demselben besonders gut gelingen müsse. Dem zufolge sind wir der Meinung, daß keiner, der sich dazu aufgefordert fühlt, verhindert sein dürfe, sei dieß nun durch frühere Anordnungen, oder sonst was, das, was er weiß, in öffentlicher Rede mitzutheilen. Es bleibt ja nach Beendigung der Feierlichkeiten, die Ih uns erwähnt habt, noch geraume Zeit übrig, die nicht besser erfüllt werden kann.

Ob Ihr Lieder erhalten werdet, können wir Euch zum Voraus nicht bestimmen, weil es von Einzelnen abhängt, die jedoch für die zeitige Einsendung sorgen werden.

Göttingen, den 22. August 1817.

Was Eure freundschaftliche Einladung zu einem allgemeinen Burschenfeste am 18. Oktober auf der Wartburg betrifft, so sind wir sehr gerne damit zufrieden, und glauben, daß es allerdings sehr zweckmäßig sei, wenn den Burschen der verschiedenen deutschen Universitäten Gelegenheit gegeben wird, sich kennen zu lernen. Zu diesem Zwecke werden wir mehrere Repräsentanten abschicken, und außerdem noch so viele andere Burschen kommen, als angeht. Deshalb werden wir durch öffentliche Anschläge diesen Beschluß so viel als möglich auch unter die übrigen Burschen bekannt zu machen suchen.

Heidelberg, den 6. September 1817.

Gruß und deutschen Handschlag zuvor!
Lieben Freunde und Brüder!

Abgehalten durch mancherlei Dinge ward es uns unmöglich, Euch früher Antwort auf Euren lieben Brief zu ertheilen. Zürnt daher nicht über diesen etwas späten Bescheid, da derselbe lediglich durch die äußeren Umstände verschoben worden ist, und empfangt zuvörderst die Versicherung unserer treuesten Liebe und Anhänglichkeit für Euer Wohl. Der Himmel segne unser gemeinsames Streben, Ein Volk zu bilden, das voll der Tugenden der Väter und Brüder durch Liebe und Eintracht die Schwächen und Fehler beider beseitigt. Wir erwiedern unsererseits Eure deutsche Biederkeit mit gleicher Gesinnung, und hoffen, daß bei unsern gegenseitigen Nachfolgern dieses göttliche Band durch keine Uneinigkeit zerrissen werde.

Die Einladung nach Eisenach zum 18. Oktober hat uns innig erfreut. Dieses sinnige hohe Fest, der Geburtstag des Glaubens und der Freiheit, werde auch für uns der Stiftungstag der Liebe. Leider treten von unseren heißgeliebten Brüdern so manche in eine andere Laufbahn, da sie theils zur Heimath, theils auf andere Universitäten abgehen. Wir werden dadurch mancher Zierde beraubt, und Ihr der Freude, sie kennen zu lernen. Aber von den Zurückbleibenden wird unfehlbar ein Theil hinkommen, der sich schon im Voraus auf dieß herrliche Fest und auf die persönliche Verbrüderung der geistig Gleichgesinnten freut.

Falls noch einige Lieder von uns gedichtet werden sollten, so wollen wir Euch dieselben zuschicken.

Leipzig, am 30. August 1817.

Unsern freundlichen Gruß zuvor!
Lieben Brüder!

Ihr erhaltet hier die gewünschte Antwort auf Euer freundschaftliches Schreiben vom 11. dieses Monats, worin Ihr uns Euren Entschluß, das Reformationsjubiläum in Verbindung mit dem Feste der Schlacht bei Leipzig den 18. Oktober auf der Wartburg bei Eisenach festlich zu begehen, mitgetheilt und uns zugleich freundschaftlich zu dieser Feier eingeladen habt. Die würdevolle Feier eines für jeden deutschen Mann in mehreren Beziehungen so denkwürdigen und begeisternden Zeitraums und die dadurch herbeigeführte fröhliche Zusammenkunft so vieler deutschen Burschen hat ganz unsern Beifall, und dankbar nehmen wir Eure Einladung an. Nur thut es uns leid, daß wir Eurer Einladung nicht so zahlreich, als wir es gewünscht hätten, folgen können, da der 18. Oktober gerade in unsere Ferien fällt, und fast alle Burschen Leipzig verlassen, und die meisten sich nach Hause, vielleicht in die entferntesten Provinzen Sachsens begeben. Wir haben deswegen in der allgemeinen Versammlung am 22. August beschlossen: „Den 18. Oktober dieses Jahres im Namen der Leipziger Burschen eine Deputation von 4—6 Burschen nach Eisenach zur Theilnahme an der Versammlung von Burschen aller deutschen Universitäten, die dort, um das Reformationsjubiläum und den Jahrstag der Schlacht bei Leipzig zu feiern, zusammenkommen, zu schicken.“

Unsere Deputierten und die übrigen Leipziger Burschen, die an diesem Feste Theil nehmen wollen, werden den 17. Oktober Eurem Wunsche gemäß in Eisenach eintreffen.

Zugleich werden wir dafür sorgen, daß ein zu diesem Tage passendes Lied gefertigt und zur gehörigen Zeit eingesendet werde.

In der Hoffnung, somit Euren Wünschen Genüge geleistet zu haben, wünschen wir Euch wohl zu leben.

Marburg, am 2. September 1817.

Allen unsern Jenaer Brüdern und Freunden einen freundlichen Gruß!

Schon ehe wir Eure Einladung erhielten, hatten sich mehrere hiesige Bursche dazu entschlossen, den Tag so vieler neuen Gestaltungen, den 18. Oktober auf der ehrwürdigen Wartburg zu feiern. Deshalb haben wir Eure Einladung um so bereitwilliger angenommen, und auf jeden Fall beschlossen, einige Deputierte, die aber bei der günstigen Stimmung für ein solches Burschenfest mehrere Nachfolger haben werden, auf diese Versammlung deutscher Burschen zu schicken. Wir hoffen, daß der Geist der deutschen Vaterlandsliebe und des Freiheitssinnes den Vorsitz haben, und allen Parteigeist darniedertretend eine lachende Zukunft uns bereiten wird.

Wir wünschen Euch alles Glück.

Rostock, den 2. September 1817.

Schmollis, Ihr Herren!

Eure freundschaftliche Zuschrift vom 11. August haben wir erhalten, und beeilen uns, Euch darüber unsere Antwort zu senden.

Was das herrliche Fest betrifft, welches Ihr, vereint mit den Musensöhnen mehrerer Universitäten, so glänzend am 18. Oktober auf der Wartburg, jener merkwürdigen Behausung Luthers, zu begehen gedenkt, so müssen wir leider Eure gütige Einladung zu demselben ablehnen.

Es fehlt nämlich pro tempore am Besten, am Gelde, in unserer Kasse, die durch Anschaffung eines neuen Schlagapparats und durch mehrere andere nöthige Beschaffungen ziemlich erschöpft ward. — So muß das einstimmige Verlangen der hiesigen Burschen, an jenem Festtage auch ihr Scherflein zur allgemeinen Feier, verbunden mit Euch, darzubringen, schon als pium desiderium in Aller Brust verschlossen bleiben.

Wir statten Euch indes unsern herzlichen Glückwunsch ab, den Freudentag froh und heiter zu vollbringen.

Tübingen, den 1. September 1817.

Euren Gruß, liebe deutsche Brüder, erwiedern wir, und danken Euch für Euer freundschaftliches Schreiben vom 11. August.

Euer Vorschlag, auf der Wartburg am 18. Oktober mit Burschen von allen deutschen Hochschulen zusammenzukommen, wurde mit allgemeinem Beifall, als ein recht schöner und passender Gedanke, dieses Reformationsfest zu feiern, angenommen, und wem von uns es nur möglich ist, wird sich zur festgesetzten Zeit einfinden; doch können dieses, durch Umstände verhindert, nicht so viele, als zu wünschen wäre.

Wer sollte auch nicht wünschen, einem solchen Feste beizuwohnen, welches eine herrliche Veranlassung, einen so schönen Zweck und einen so geheiligten Ort hat; einem Feste, wie noch keines gefeiert wurde und vielleicht sobald keines wieder gefeiert wird.

Wohl mag da die Blüthe der deutschen Jugend sich freuen und jubeln im gerechten Stolze auf die Kraft und den heiligen Sinn ihrer Väter, die durch ihre Kraft und Hochsinn der Welt das Schönste und Herrlichste wieder erkämpfte, Gewissensfreiheit; und der von Finsternis und Aberglauben beschatteten Menschheit das lange geraubte Licht wieder verschaffte, wozu besonders der erste Streiter unter ihnen, der unsterbliche Luther, an diesem Orte den Grund legte durch die Uebersetzung der heiligen Schrift. — Sollten deutsche Söhne sich solcher Väter nicht freuen, wenn in ihrem Herzen nur der Gedanke lebt: „ich will meiner Väter nicht unwürdig bleiben?"

Und nicht weniger kann und soll der deutsche Bursche sich dieses schönen Tages freuen, wo für die Erhaltung und Selbständigkeit unsers lieben deutschen Volks gestritten und gesiegt wurde, unter denen doch so viele sind, die an diesem Tage Leib und Leben dafür wagten; — mag auch immerhin mancher mit tiefer Traurigkeit sehen, wie so manche schöne Hoffnung vereitelt und so manche gerechte Erwartung des braven deutschen Volkes nicht erfüllt wurde. Den Jüngling muß die Hoffnung beleben, und das Gefühl, für die Zukunft sich mit Muth und Kraft dem Guten zu widmen, ihn mit Freude erfüllen. — Und die solches fühlen, die müssen an diesem Tage, an diesem heiligen Orte zusammenkommen, um gemeinschaftlich sich zu freuen, um sich brüderlich die Hand zu reichen, und sich einander zu geloben, für das Wohl des Vaterlandes zu wirken. Denn durch Einigkeit und inniges festes Zusammenhalten siegt das Gute über das Böse, wie unsere Zeit bewiesen hat, aber durch Trennung und Uneinigkeit wird der Einzelne zu Boden gedrückt.

Und so wird es für Deutschland nicht ohne Segen sein, wenn viele brave Jünglinge zusammen kommen und sich einander geloben: ich will einst für das Wohl und für die Freiheit meines Vaterlandes mit aller Kraft und unüberwindlichem Muthe wirken. Da lernen sich viele kennen als solche, die mit zu diesem Ziele streben, und wirken fortan gemeinschaftlich; oder wenigstens der Gedanke: noch viele wirken mit zu diesem Ziele, wird schon den Muth des Einzelnen erhöhen. Und diese Vereinigung, dieses Festhalten an einander, ist nicht nur für die Freiheit und das Wohl unseres Volkes, sondern auch jedes einzelnen Standes und besonders des deutschen Burschenstandes durchaus nothwendig.

Gehabt Euch wohl, und bleibt uns mit deutscher Liebe und Treue stets zugethan.

Beilage VI.

Dr. Bahrdt mit der eisernen Stirn,

oder

die deutsche Union gegen Zimmermann.[1]

„Von dem Stücke selbst wollen wir nichts sagen. Daß es ein Schandfleck der deutschen Gelehrsamkeit ist und alles übertrifft, was man sich von Niederträchtigkeit und hämischer Verunglimpfung hätte vorstellen können, darüber ist ganz Deutschland eins. Die allerschändlichste und vollends ganz unverzeihlichste Erdichtung war, daß auf dem Titel dieser Schandschrift der Name des Herrn von Knigge als Verfasser derselben angegeben war. Derjenige, der fähig war, diese boshafte Erdichtung sich zu erlauben, mußte in diesem Augenblicke alle Empfindungen der Rechtschaffenheit, deren er sonst fähig war, unterdrückt haben. Nicht nur die niedrigsten Verläumdungen, die pöbelhaftesten Beschimpfungen drucken zu lassen, sondern auch einen unschuldigen Mann namentlich als Verfasser anzugeben! Das geht sehr weit!"

„Die Schrift: Bahrdt mit der eisernen Stirn, erregt allenthalben den größten Unwillen. So viel Empfindung der Ehre und Rechtschaffenheit ist denn doch noch in Deutschland, daß ein solcher pöbelhafter Angriff verdienter Leute allenthalben verabscheut werden mußte. Die Schrift war übrigens von einer solchen atrocen Art, daß wohl die Neugierde erregt werden konnte, wie sie entstanden. Indessen würde der Verfasser vielleicht nicht bekannt geworden sein, und diese schmutzige Schrift würde viel eher in den tiefen Boden der Vergessenheit gesunken sein, worin alle dergleichen niedrige pöbelhafte Schriften bald sinken, wenn nicht eine merkwürdige gerichtliche Untersuchung (von Seiten der hannöverschen Justizkanzlei) über den Verfasser wäre veranlaßt worden."[2]

„Diese hatte nach und nach erfahren, daß die Schmähschrift zu Graiz im Voigtlande war gedruckt worden. Dieß brachte natürlich näher auf die Spur, von wem der Buchdrucker das Manuscript möchte erhalten haben. Hier nahm Herr v. Kotzebue, um sich zu verstecken, zu einem Mittel Zuflucht, welches freilich nur ein Mann zu wählen sich erlauben konnte, welcher sich schon erlaubt hatte, ein so scheußliches Pasquill auf so viele rechtschaffene Leute zu machen. Er wollte sich nämlich mit einem dreifachen falschen Zeugnisse heraushelfen. Herr Rath Schulz in Mietau hatte, als er und zugleich

1) Aus der Allgemeinen deutschen Bibliothek. (Band 112, erstes Stück S. 213 ꝛc.) Vergl. S. 126 Anm. 1.

2) Die Untersuchung war durch Klockenbring in Hannover veranlaßt, welcher in der Schrift boshaft angegriffen war. Dieser „um den hannöverschen Staat verdiente und als Schriftsteller schätzbare Mann" zog sich den Angriff so zu Gemüthe, daß er in einen traurigen Gemüthszustand verfiel. „Wehe dem Schriftsteller, der solche Folgen seiner Schriften auf dem Gewissen hat!" sagt der Referent in der Allgem. Deutschen Bibliothek. (S. 215.)

Herr v. K. in Weimar war, auf dessen Ersuchen beim Kupferstecher Lips die an sich ganz unschuldige Vignette bestellt, und das Manuscript des Pasquills durch seinen Schreiber abschreiben lassen. Er versichert, daß er es ungelesen empfangen und ungelesen mit der Abschrift wiedergegeben habe, welches auch den Umständen gemäß nicht unwahrscheinlich ist. Nun hatte ein Reisender zufälligerweise bei Herrn Lips einen Abdruck der Vignette gesehn. Dieser ganz unschuldige Mann, welcher auch den Zweck der bei ihm bestellten Vignette nicht gewußt hatte, sagte ganz unbefangen, von wem sie bei ihm sei bestellt worden. Dieß erfuhr K., und befürchtete eine gerichtliche Requisition nach Mietau, welche auch nachher erfolgt ist. Er schrieb also voll Angst an Herrn Rath Schulz, er möchte, wenn er gerichtlich befragt würde, nicht die Wahrheit sagen, sondern vorgeben, er habe von dem Buchhändler Herrn Gauger in Dorpat den Auftrag bekommen. K. versicherte zugleich, er wolle ihm einen antedatierten Brief von gedachtem Herrn Gauger schaffen, worin ihm dieß aufgetragen werde, und diesen Brief sollte er dem Gerichte als einen Beweis vorlegen. Dieß wäre also ein doppeltes falsches Zeugnis gewesen. Damit noch nicht zufrieden, bewog er (durch Mittel, die ihm am besten bekannt sein werden) einen gewissen Menschen in Reval, Namens Schlegel, sich für den Verfasser des Bahrdt mit der eisernen Stirne auszugeben, und dieses falsche Zeugnis sogar vor einem Kaiserl. öffentlichen Notarius als Wahrheit zu bekräftigen. Diese unter des Schlegels Namen verfaßte falsche Erklärung ist in der Schrift Nr. 14 abgedruckt, und sogar auch das Zeugnis des Notarius hinzugefügt, welchem diese Unwahrheit von dem Schlegel als Wahrheit war vorgelegt worden."

„Die Sache nahm gar nicht die Wendung, welche Hr. v. K. sich vorgestellt hatte. Ohngeachtet des Notariatsinstruments ward doch niemand einen Augenblick lang verführt, den Schlegel für den Verfasser des Pasquills zu halten. Es ward sogar in der Jenaischen Literaturzeitung (da Schlegel in Jena studiert hatte) gesagt: Schlegel sei nicht so beschaffen, daß er Verfasser sein könne. Herr Rath Schulz hatte auch vorher schon das Zumuthen, ein falsches Zeugnis abzulegen, mit Abscheu zurückgewiesen. Um dieß deutlich zu zeigen, schickte er den Brief, worin ihm Hr. v. K. dieses Verbrechen zumuthete, im Original an einen Freund und erzählte in einem Briefe an denselben den wahren Verlauf der Sache von Anfang an. Er ersuchte seinen Freund, beide Briefe jedermann lesen zu lassen, den sie interessieren könnten."

„Aber er (Kotzebue) mochte selbst fühlen, daß ihn alle diese niedrigen Befehle nicht retten könnten, und er entschloß sich endlich, den 24. December 1791 öffentlich in den Zeitungen zu erklären, daß er der Verfasser der schändlichen Schrift sei."

Beilage VII.

Inhalt der Tübinger Statuten für Bildung eines Studentenausschusses.[1]

„Es ist in denselben anerkannt, daß Ordnung, Ruhe und gute Sitten unter den Studenten, vorzüglich auch durch freie Mitwirkung dieser selbst, und namentlich derer aus ihrer Mitte, für welche sich das Zutrauen der Gesammtheit ausspreche, befördert werden können. Folgende sind die wesentlichen Bestimmungen dieser Statuten:

„Der Ausschuß besteht aus 15 Mitgliedern, welche von und aus der Gesammtheit der Studierenden frei gewählt sind. Dieser Ausschuß ist befugt, Wünsche der Studierenden an die academischen Behörden zu bringen und sich mit ihnen über die Möglichkeit und Art der Ausführung zu besprechen. Bei etwaigen Beleidigungen, die einem Studierenden als solchem widerfahren, hat der Ausschuß sich an die Behörden mit der Bitte um Beistand zu wenden. Findet sich die Disciplinar-Commission veranlaßt, einem Studierenden Warnungen zugehen zu lassen, so hat sie dem Ausschuß Nachricht zu ertheilen, damit er auch seinerseits warnen kann. Auch bei Straferkenntnissen von größerem Belang ist dem Ausschuß Nachricht zu geben, damit dieser etwaige Gründe der Milderung geltend machen könne. Ein späterer Erlaß vom 21. December bestimmt, es solle bei Untersuchungen in Strafsachen der Ausschuß der Studierenden nicht erst nach gefälltem Erkenntnis, sondern sogleich nach geschlossener Untersuchung darüber vernommen werden, was er etwa zur Vertheidigung des Angeschuldigten vorzubringen wisse.

Der Ausschuß hat auch das Recht, Vorschläge, von deren Annahme er sich gute Wirkung zur vollkommeneren Erreichung des Zweckes der academischen Laufbahn verspricht, den Universitätsbehörden vorzulegen. Es ist ihm in Beziehung auf die Ausübung seiner Befugnisse der Schutz der academischen Behörde zugesagt, und jede Beleidigung, welche einem Mitgliede desselben zugefügt werden sollte, ist mit doppelter Strenge zu bestrafen.

Jedes Mitglied des Ausschusses verpflichtet sich, zu gutem Beispiel in Gehorsam gegen die Gesetze, und dahin zu wirken, daß ein sittlich edler anständiger Ton immer mehr unter den Genossen herrschend werde. Bei Störungen der öffentlichen Ruhe ist der Ausschuß verpflichtet, zu deren Unterdrückung mitzuwirken und in Abwesenheit der Behörden nach bester Einsicht die zur Wiederherstellung der Ruhe geeigneten Vorkehrungen zu treffen. Er hat dem Ausbruch von Feindseligkeiten unter Studierenden nach Kräften zu steuern, und jedem Versuch von Beleidigung eines Studierenden durch einen andern, oder zu ungesetzlicher Selbsthilfe möglichst zu begegnen. Auch übernimmt jedes Ausschußmitglied die Verpflichtung, seine Mitstudierende vor jeder geheimen das Licht scheuenden Verbindung irgend einer Art zu warnen, und sie durch seinen Einfluß von der Theilnahme einer solchen Verbindung abzubringen. Wenn sich unter den Studierenden entschiedene Friedensstörer zeigen, oder solche, deren Handlungsweise sie des Namens von Studierenden unwerth macht, so ist der Ausschuß verbunden, sie nach versuchten Warnungen der academischen Behörde anzuzeigen."

---

1) Klüpfel 318. Zu S. 192.

Beilage VIII.

Aus einer von Wolfgang Heyder, Professor in Jena, im Jahre 1607 gehaltenen Rede.[1]

Ein solcher greulicher Student „betet gar nicht zu Gott, umb welche Ruchlosigkeit, wenn er von andern gestrafet wird gar seuberlich spricht der Kerl: Die Säwe, ob sie wohl Gott niemals verehren und anruffen, werden sie doch sehr fett auf ihren Mast Ställen.

Vor dem Tempel gehet er ungern vorüber, zu geschweigen, daß er hinein kommen sollte. Ja er ist ein so seltzsamer Vogel in den Kirchen, als ein schwarzer Schwan in den Afrikanischen Wäldern. Von den Predigern saget er: Es wären zornige, mörrische und wunderliche Leute, die es für Leckerbißlein achten, wenn sie andere verfolgen, straffen, schelten, auf den Kanzeln dazu verdammen, und in die Höllen stürtzen dürfen. Sie spielen immerdar auf einer Leyer ihr gewöhnliches Liedlein, das er mehr denn tausendmal gehöret hette.

Die heilige Schrifft, in welcher zu suchen der Sohne Gottes uns gebeut, hat er weder zu Händen, noch achtet sie würdig darin zu lesen: es sey denn, daß er in Stößen dapfer ist empfangen, mit Streichen also ist zerzauset worden, daß er kaum Athem schöpfet, und anhebet an dem Leben zu zweifeln. Dazumal entlehnet er die Bibel von dem Nachbar, und unterfenget sich weniger Verßlein wie sie ihm in die Klotzen kommen, doch mit Verdruß, indem er zugleich aus Faulheit gähnet, und aus Traurigkeit den Kopf kratzet zu lesen.

Sobald aber der Barbierer diesen seinen Clienten heißet guter Hoffnung seyn, wird jenes altes Buch verwiesen, und beginnet der Kranke geschwinde die vorige Art anzunehmen.

Die böse Begierden, welche in diesem Schling Fraß herrschen, vertilgen gänzlich alle Empfindungen zu der Erbarkeit, unterdrücken alle Lieb zu der Tugend, und alle Lust zu dem studieren, erseuffen solche gleichfalls in der ersten Saat. Er gedencket nicht an Weisheit, nicht an Geschicklichkeit, nicht an ehrliche Studien in dem menschlichen Leben, nicht an die Wohlfahrt der Kirchen, der Policey, sondern durchaus, durchaus trachtet er nach Schalkspossen, Müssiggang, Faulheit, Zechen, Hurerey, Balgen, Verwunden, Morden.

Kommst du ohngefähr in seine Stuben, ich frage dich, was wirst du für Haußrath finden, was wirst du finden? Erstlich zwar keine Bücherlein (denn was hat dieser hitzige oder tolle Soldatenhan mit den kalten und verzagten Studien zu thun) oder etliche wenige unter die Bäncke und in die Winkel verwegentlich geworffene, die von Staub verwüstet, von Motten zerfressen, und von Meusen fast auffgezehrt.

Schauest du hin und her, du wirst sehen an der Wand abhangen etliche Dolche, etliche Sticher, darunter ein Theil nicht um drei Heller zu lösen seyn, damit, wenn es Noth thut, er solche den Rectoren einhändigen könne. Ueber dieses etliche Büchsen, die er bißweilen in dem Losament oder in den Vorstädten zwischen Häusern mit Schindeln gedecket, und Scheuern mit Getraide bereichert, loß zu platzen sich gar nicht scheuet. Du wirst sehen Pantzer, oder eiserne Händschuhen, damit der Riese nicht ungewappnet

1) Zu S. 50. Die Rede bei Meyfart S. 214 sqq.

auf den Kampffplatz erscheine: Auch Wämbster, die innwendig mit Baumwollen, Werck, Haar oder Fischbeinen dick außgefüllt und wohl vermachet seyn, damit wenn es zur Faust gerathen, solche den Stich dulden können.

Du wirst sehen etliche Humpen und eine große Anzahl Gläser, welche der neuen Gäste erwarten. Du wirst sehen Karten, Bretspiel, Würfel, und mehr Instrumente, das Geld sammt der Jugend zu verderben.

Das öffentliche Collegium besuchet er entweder niemals, oder gar zu langsam: er höret keine Lectionen, damit er nicht in den Auditorien wie ein Hund im Bade angetroffen werde

Nach Mittage schläffet entweder das faule Murmelthier, oder sitzet in gemeinen Trinck Zechen, und rüstet sich also zu den annahenden Nachts-Scharmützeln, daß man auch zumal, wie dapfer und frisch er sich halten werde, abmerken kann.

Wenn es nun auf den Gassen, auch in den Gemachen still worden, beides die Menschen in die Ruhe sich begeben, und die Vögelein unter den Zweigen das singen verlassen, und die Bestien in ihren Höhlen schlaffen, alsdann erhebet er sich mit großen Krachen der Pfosten und Thüren, bricht los wo er nur gestecket, gewapnet, und von seinem Jungen begleitet. Dazumal hast du ein wunderlich Schrecken und Trauer Spiel zu hören, das rültzen, das grültzen, das rauschen, das schreyen, das wüthen, das steinhauen und werffen, und noch vielmehr Stücke, welche, so jemand aus den einäugigen Riesen thäte, würde ganz Sicilia zusammenlaufen, und den Schwärmer in ewges Elend verbannen.

Wo er etliche für Feinde achtet, behüte Gott! was für Henker und Narrenhändel fähet er an vor ihren Thüren? Wie springt er mit Füssen an die Thore? Wie wirffet er mit Steinen in die Fenster?

Mit Lügen, Schanthierungen, Schmähungen und Lästerungen darff er die ungescholtesten Leute, an denen auch der Momus selbsten nichts tadeln kann, dermassen beleidigen, daß, obwohl alles falsch und erdichtet, dennoch immerdar etwas kleben bleibet, und die argwöhnischen Gemüther schwierig macht. —

Wenn ihm begegnen entweder andere Studenten und heimgehen, oder friedliebende Bürger, an dieselbige fället er wie ein Mörder, oder öffentlicher Strassenräuber mit bloßem und gezucktem Schwerdte, und indem der Flucher verschüttet ein unbegreifliche Zahl der Sacramenten, hauet und stößet er auf dieselbige, schläget, verwundet, wirfft zu Boden, tritt, würget, schnaubet, tobet, und gebehret sich nicht anders als ein Teufelin, die aus der Hölle in menschliche Gestalt loßgelassen worden, und zwar bisweilen beschädiget er seine Widerparten, bisweilen aber treget er die Beut davon mit zürnen und grimmen. Oder so es nicht der Ort und die Zeit leidet, und andere Leute absteuren und nirgend gestatten wollen, daß er geschwinde Menschen Blut vergiessen, und sein Müthlein kühlen könne, fordert der ruhmsüchtige Schnarcher diejenigen mit welchen er zu fechten begehrt auf künftigen Tage zu erscheinen und fordert solche mit abscheulichen verschwören und vermaledeyen. Die Stunde wird bestimmet, die Stätte bedinget, nicht anders, als ob man zu Feld ziehen und ein Heer Lager abmessen sollte.

Und zwar so der Geforderte sich nicht bald im Augenblick stellet, der muß ein Schelm aller Schelmen, die gelebet haben und noch leben werden, seyn und bleiben. Denn sobald diese Ankündigungen, und gleichfalls Beschwerungen außbrechen: Bist du ein ehrlicher Gesell, so erscheine mir Morgenfrühe: Bist du ehrlich gebohren, so rauffe dich mit mir; Bist du besser als ein Galgendieb, so nimm es mit mir an.

Wenn nun die Schlacht geendet, alsdenn ist vorhanden der Universität Diener, und heißet die Centaurischen Katzbalger und Menschenfresser vor den Rectoren. Wenn es dahin gelanget, hebet unser Schmatzenhauer an, erstlich alles was er gestiftet zum beständigsten zu leugnen, und daß er deßwegen verklaget und vorbeschieden werde, mit Verstockung seines Gemüthes sich zu verwundern. So bald aber er ist überwiesen, suchet er andere Außflüchte, eydet und schwöret bei Teufelholen, er hätte sich voll gesoffen, daß er von keinen Sinnen gewust, weder gehört noch gesehen, und sey nunmehr alles entfallen, was er gethan oder gesaget, könne auch nicht des Geringsten nur von ferne sich erinnern.

Aber unterdessen, wie er die That nicht wissen will, also hat er alle Umstände dermassen abgezählet, und was ihm zum Besten dienet seine Sache zu entschuldigen, kann er in solcher Ordnung daher plappern, daß es scheinet, Simonides hätte ihn die Gedächtniß-Kunst sehr meisterlich gelehret. Wenn das Urtheil gefället wird, und dieser unser Aufführer entweder ganz aus diesem Ort, wie ein Plagteufel, dessen Schatten auch den Frommen schade, sich wegpacken, oder in das Gefängniß kriechen soll, alsdann, was er für ein Mann und Eyfferiger seiner Ehren sey, kannst du erkennen.

Alle Stoische und ernsthafte Philosophen, alle Aristiden, alle Rutilien und Catonen übertrifft er mit seiner Dapferkeit, und hält über die Erbarkeit mit fester Beständigkeit.

Er bittet ihm die Strafe zu erlassen, er hätte jetzunder aus Schwachheit das erstemal gesündiget: seinem Geschlecht würde hiedurch ein Schandmahl angebrennet, das nimmermehr zu tilgen sey. In seinem Vaterlande hielte man die für Ehrlose, die in Gefängnisse geworfen wurden. Er müsse zuvor, ehe er die Strafe auf sich nehme, mit seinen Freunden Unterredung pflegen: Zu dem sey in dem Gefängniß so große Kälte und großer Gestank, daß er ohne Verletzung seiner Gesundheit, die doch mit keinem Geld zu bezahlen wäre, darein nicht gehen könne.

Wenn er zuletzt daran muß, wer will sagen, wie grausam der Geselle darüber tobet, und wie heftig solches seine Sauf-Lümmel jammert? Sie sagen, es wäre immerdar ein frommes Blut gewesen, aber ein klein wenig nach geschehenem Trunk unruhiger. Des Rectoris Amt ende sich bald, wenn es aus, würde er neue Fenster haben und ewig wärende Feindschaft.

Bei ihren Tischen und Haußwirthen binden sie an mächtige Bären, und können solche nimmermehr lösen, das ist, die gemachte Schulden bezahlen. Damit aber wenn sie geheißen werden Rechnung zu thun, und nach Hause zu senden, betrügen sie ihre Eltern, betrügen auch die Patronen.

Das Tisch Geld schreiben sie zuvörderst an, aber mit starken Zusätzen. Nächst diesem verzeichnen sie, doch sehr kümmerlich, und sparsam, was daneben verprasset, verschlämmet und verdemmet an Fest-Tagen, Geburts Tagen, Gastbitts Tagen. Hinter solche stellen sie die verlogenste Sachen: Am Neuen Jahr hat unsers Tischwirths Eheweib, welche über alle massen gutthätig zum glücklichen Geschenke ein Ungarischer Ducat, jedem Kinde, derer fünf seyn, sieben Groschen, auch jeder Magd ein Orts Thaler verehret werden müssen. Eben soviel hat jedem Jahr Markte, derer zween allhier sein, spendiret werden müssen. Bei dem stätigen Nachtsitzen habe ich mir ein Fieber an den Hals studiret, und durch ganzer sechs Wochen, weil ich zu Bette gelegen, darmit mich geschleppet. Acht Thaler seyn deßwegen dem Apotheker, vier dem Doctor, drey dem Balbierer, und ein Sechstheil von dem Thaler dem Jungen zu zahlen, der die Artzenei gebracht und angewendet.

Absonderliche Lectionen habe ich etlich mal mit großem Nutzen gehöret, und darum demjenigen, welcher solche gelesen, und seine Kunst theuer geschätzet, sechs Gulden geboten, die er Anfangs zu nehmen solche geweigert, und ein mehreres gefordert. Ich habe die schönsten und besten Bücher gekaufet, ohne welche ich eben so wenig fortkommen kann, als ohne Federn fliegen: Dem Buchführer bin ich schuldig zwölf Ducaten, und müssen solche bei ehesten bezalet seyn. Ich hatte zwar Kleider sohin, aber neulich ist mir der Jung entlauffen, der hat mir beides den Mantel gestohlen, den Hut genommen, auch den Beutel mit dem Gelde, das noch hinterstellig war, davon getragen. Deßhalben ich mir andere Kleider schaffen müssen, darauf nicht schlechte Unkosten gangen. Mit solchen Triegereien äffen sie nicht nur die Eltern und Patronen, sondern beschmitzen auch zugleich etliche Leute wegen des Geitzes, denen sie doch weder den Stiel von der Birn geschenket haben.

Wohin unser Nüßlein kehret, stellet er sich als einen der Lust habe sich zu beweiben: Er nennet sich den einzigen Sohn, habe sehr reiche Eltern. Wofern ihm die Werbung gelinget, wolle er die Braut schnurstracks in die glückseligsten Insulen führen.

Von den Bekannten entlehnet er Geld, von den Krämern Waare, mit solchen verlocket und verleckert er die arme Mägdlein, welche, was sie wollen, am liebsten glauben, und bißweilen mehr, denn sichs gebühret, willfährig erzeigen. Bald darauf, wenn er von der Lust satt worden, erdichtet er Ursach zu zürnen, und verwendet seine Liebe zu Andern.

Er hat Kleider, wo nicht kostbarlich an dem Gewandte doch närrisch und lächerlich an der Form. Das Neue begehret er zum ersten an sich, und wirffet solches zum ersten von sich, wenn es geringiglich veraltet.

Mit Haaren auf dem Rabenkopf, und Wunden in dem Hundesgesichte übertrifft er mächtig wohl den Landstreicher Achaemenides bei dem Virgilius. Die Zeit urtheilet er also: daß er entweder schlafe oder saufe, oder buhle, oder schwärme.

In ihm ist keine freymuthige Lustirung, keine ehrliche Uebung. Er wälzet sich in dem Schlamm aller Unfläthereyen. In solchem Lauf der Bubenstücke verhartet er gemachsam, also daß er sich nicht mehr schämet, und ohne einige Empfindung des Gewissens seine Unthaten fort, fort, forttreibt.

Alle Gesetze und alles Ansehen der Obrigkeit achtet er für einen Schnips, ist meineidig und ruchlos gegen Gott, von dem er kaum glaubet, daß Gott sey, und daß Gott durch seine Vorsorge die Welt regiere.

Nachdem er nun in Academien geschwänzet, gewühlet und gebahret, wird er heim, wiewohl ungern, berufen, es sey denn Sache, daß er allbereit, wie gemeiniglich zu geschehen pfleget, wegen seiner Heroischen Tugend als ein Pestilenzisches Glied mit Verweisung ist abgeschnitten, und von der Gesellschaft der Studenten verworfen worden. Er scheidet von dannen, fast allezeit schattengelb, mager, halbäugig, hinkend, zahnloß, mit Narben und Heften durch und durch zerflicket. Und dieses seyn die Belohnungen des ehrbaren und Engelischen Lebens.

Wenn er zu der Pforten des Vaterlandes eingegangen, ist er nicht so kühn vor das Gesicht der Eltern und Vormunden zu kommen, sondern nachdem er aus einem Löwen zum Haasen worden, suchet für Angst finstere Ecken, erblicket endlich Vorbitter, die Mutter, die Schwestern, die Schwägern, die Verwandten, und durch solcher bitten und flehen erlanget er mit schwerer Noth, daß er in des Vaters Wohnung, wo er die

auf Universitäten nicht in sich gefressen und gesoffen, darf kriechen, schnarchen und verborgen liegen. Er hat kein Herz in etlichen Monden auf öffentliche Gassen und Strassen zu treten, Ursach, weil er von jeder Männiglichen verspeiet und zerlästert wird. Nächst diesem wird er gezwungen eine andere Lebensart zu wählen.

Beilage IX.

Synonyma von Beanus.[1]

Schöttgen schreibt: Die Pennale oder jungen Studenten hatten weit mehr Namen welche ich um der Ordnung willen in etliche Klassen eintheilen muß.

Einige bekamen sie wegen ihrer Jugend und weil sie noch neue Studenten waren, dergleichen waren folgende:

1) Quasimodogeniti, welches schöne und vom heiligen Geist selbst gebrauchte Wort man schändlich gemißbrauchet.
2) Neovisti, vielleicht auch Neophytus, ein Neuling, nur daß man in der Endung noch etwas unflätiges mit angehangen.
3) Rapschnäbel, weil sie, wie die jungen Raben oder andere Vögel, gar gelb um den Schnabel ausgesehen.
4) Haushähne.
5) Mutterkälber.
6) Säuglinge, weil sie nur erst von Hause ausgeflogen, allwo sie noch vor kurzer Zeit an der Mutter gesogen.
7) Bachanten, mit welchem Namen bekanntermaßen alle diejenigen belegt wurden, welche noch nicht deponieret waren.
8) Innocentes, Unschuldige, weil sie sich noch nicht weit auf der Welt verstiegen. Man mißbrauchte auch wohl die Theologie, und sagte, sie wären in statu innocentiae.
9) Half-Papen: So nannte man sie zu Rostock, und hieß so viel als halbe Studenten. Denn Papen hieß man vor alten Zeiten alle Studenten: welcher Name aber heutiges Tages zum Schimpfwort gediehen, womit niederträchtige Leute die Studenten herunter zu machen pflegen.
10) Beani, so hießen vor diesem diejenigen, welche noch nicht deponiert waren.
11) Schieber, weil sie sich alsbald vor Studenten ausgaben, und ihr Pennaljahr nicht aushalten wollten.
12) Spulwürmer, weil man vorgab, sie wären voll Unreinigkeit im Leibe, daher man ihnen allerhand Sachen eingab, oder vielmehr einzwang, ihnen dieselbe zu vertreiben.
13) Imperfecti, so lange sie nicht losgesprochen waren. Ihnen wurden entgegengesetzt die Absoluti.

---

1) Schöttgen 16. (Zu S. 51.) Anm. 3.

14) Hauspennäle, Hausunken, Stammfeix,[1] so nennte man die, welche sich vor dem Pennalismum furchten, und lange zu Hause lagen, ehe sie die Universität bezogen.

Beilage X.

Meyfarts Aretinus.[2]

Meyfart (126) beschreibt, wie der Studiosus Aretinus, welcher vom Gymnasium abgegangen, die Universität bezieht:

Er eylet nach Athen, kommet dahin und da er kaum den Fuß in das Thor gesetzet, lauffet ihm entgegen der Menschendieb, der bestimpte zu dem Galgen, und verlobte zu dem Rade, Cuntz Sawrüssel, die ungeheure Mißgeburt, welche gar von dem Erdboden geschaffet, und ab den Grenzen der vernunftigen Creaturen sollte verbannet werden.

Diese Bestien, sage ich, erkennet den Aretinen, weil er zuvor mit ihm die geringere Schulen besuchet, und geschwind umbnebelt er sein wölffisches Gesicht mit trüben Runtzeln, und recket empor die Esels Ohren wie Egyptische Grab-Säulen, dehnet seine Pfund Goschen wie des Elephanten Schnautzen in etliche Ellen, hebet an aus den Löwenglotzen zu blitzen, und seine Tatzen in Tiger Klawen zu verwandeln, und sobald er wenige Worte zwischen seinen Hunds-Zähnen gedonnert, fleucht er vorüber zornig, aber nicht beleidiget, gehet nicht, sondern lauffet seines gleichen, und findet zu großem Unglücke die garstigen Lotterbuben, Zottenreisser, die schlimmeste Gezüchte unter den zwei und vierfüßigen Thieren, die verfluchtesten und stinckesten Pfützen Eber. Solche findet er in öffentlichem Trinkhause, die haben den faulen Wanst gemästet, und nunmehr nicht nur in dem Bier befeuchtet, sondern gebadet, nicht zu der Narrheit sondern wüthender und rasender Thorheit angefrischet. Dieser Bursch verkündiget Sawrüssel: Es wäre ein junger Herr angelanget, die Landsleute mögen sehen, was zu thun sey: Sawrüssel hat die verrätherische Gurgel kaum mit Worten (sollte mit einem Stricke geschehen seyn) zugethan und siehe, Es thun sich auf alle Klüfte der Höllen, und verschutten die eingefleischete Teuffel aus ihren Rachen nichts als grawsame Lästerungen wider Gott, nichts als erschreckliche Schmähungen des göttlichen Namens, nichts als schändliche Vermaledeyungen der heiligen Sacramenten, daß ich sehr zweiffele, ob auch Rabsaces der Assyrer nur einen Schatten von dieser Ruchlosigkeit erreichet habe?

Sie halten Umbfragen und wird der Rathschluß bekräfftiget, Man müsse den jungen Herrn (für war es reden sehr alte Herren, haben das Gelbe noch nicht von dem Schnabel gewischet, und den Geyfer abgewaschen) tapfer agiren, schimpffieren und tribuliren. Was geschieht ferner? Es fället ein die Zeit da jede Thiere sich zur Ruhe niederlegen, und hat der Wächter von der Zinnen die zehende Nacht Stunde geruffen. Es erhebet

1) In dem S. 55 mitgetheilten Schreiben Herzog Albrechts von Sachsen an die Universität Jena vom Jahre 1624 wird der „Feux" als synonym mit Pennal aufgeführt. (Meyfart 205.) Ist Feux unser „Fuchs"? — Vgl.: „Wie kommt Reinecke Fuchs auf die Hohen Schulen?" in der Akademischen Monatsschrift von 1853 August- und September-Heft — besonders S. 407.

2) Ueber Pennalismus und Deposition vgl. „Das akademische Leben des siebzehnten Jahrhunderts von Dr. A. Tholuck", S. 200 und 279.

aber ihre Bälge, Sawrüssel, Vollfraß, Schling Kühe, Gassen Eule, Geil Spatz, tragen an der Milz Seiten die Bratspiesse, solten, wofern es recht zugienge, daran stecken, und trollen vor das Losament des Aretinen, wicheln wie die Pferde, brüllen wie die Löwen, blerren wie die Kälber, brummen wie die Kühe, grunzen wie die Schweine, blöcken wie die Hämmel, hüpfen wie die Elster, Spechte und Affen, ärger als die Feldgeister in den Babylonischen Wüstungen, von welchen der Prophet meldet, lustiger als die Zihim und Ohim, seltsamer als die Straussen, giftiger als die Drachen.

Unterdessen beschmitzen die Schmeißvögel den ehrlichen Namen des Aretinen, verwüsten dessen Fenster, und speyen viel tausend Schand Lügen auf seine von der erbaren Welt gepreiseten Eltern.

Nächst diesem, treten sie auff die Stuben des Aretinen ungebeten, unbegrüsset, setzen sich nieder, schnauben und schnarchen wie Hencker, wenn sie in das Folterhauß kommen, und des Gefangenen ansichtig werden: Bieten nichts, gebieten alles, begehren nichts, fordern alles, und soll der Aretin lassen holen Bier und Wein, und was ihnen sonst beliebet.

Sie senden auch etwan nach einem Martermeister und Peiniger. Derselbige eylet zu dem Gelag, und muß der fromme Aretin sich schlagen, schmeissen, (schelten ist wenig) rauffen, stoßen, werfen und treten lassen.

Aretin muß unter den Bänken mausen, zum Phantasten werden, das Liecht butzen, zutragen, einschenken, ausspülen, und mehr denn sclavische Dienste verrichten, Ist sonsten nicht sicher in den Auditorien, nicht sicher in den Tempeln, nicht sicher in den Choren nicht sicher für dem Altar, wenn er jetzo das theure Pfand Jesu empfahen wil. Denn auf der Seiten starren die Hurenkinder und Teuffels-Bruthen, (reymet sich fein zu dem neuen Gehorsam,) winken, deuten, lachen, zielen mit Fingern nach dem guten Aretinen, so lange die heilige Handlung wäret.

Beilage XI.

Kaysers Leopoldi Privilegium

der Universität Halle ertheilet,

den 19. October. Ao. 1693.[1]

Leopoldus, divina favente clementia Electus Romanorum Imperator semper Augustus, ac Germaniae, Hungariae, Bohemiae, Dalmatiae, Croatiae, Sclavoniae, etc. Rex, Archidux Austriae, Dux Burgundiae, Brabantiae, Styriae, Carinthiae, Carniolae etc. Marchio Moraviae, Dux Lucemburgiae ac superioris et inferioris Silesiae, Wirtembergae et Teckae, Princeps Sueviae, Comes Habspurgi, Tyrolis, Ferretis, Kyburgi et Goritiae, Landgravius Alsatiae, Marchio S. Romani Imperii Burgoviae, ac superioris et inferioris Lusatiae, Dominus Marchiae Sclavonicae, Portus Naonis et Salinarum etc. agnoscimus et notum facimus tenore praesentium universis. Postquam Dei prae-

1) Koch 1, 453.

potentis concessu ac munere, ad supremum Majestatis Imperialis fastigium evecti sumus, officii nostri munus cumprimis requirere existimamus, Majorum nostrorum Romanorum Imperatorum ac Regum (qui inter alias supremae potestatis curas hanc praecipue dignitate sua dignam existimarunt, ut varia in S. Romano Imperio Gymnasia, Academias, et universalia studia instituerent, fundarent et confirmarent) exemplo sollicite curare, ut liberalium artium ac scientiarum studia, quae ad Reipublicae gubernationem et conservationem necessaria et opportuna sint, excolantur, et convenientibus honoribus ac praemiis excitentur, nostroque auspicio felicia incrementa consequantur. Cum igitur Serenissimus Fridericus, Marchio Brandenburgensis, Magdeburgi, Stetini, Pomeraniae, Cassubiorum et Wandalorum Dux, Burggravius Norimbergensis, et Princeps Halberstadii, Mindae et Caminae, Comes in Hohenzollern, S. Romani Imperii Archi-Camerarius, Princeps Elector et Consanguineus noster charissimus, humiliter Nobis exposuerit, sibi jam pridem in eam curam incumbenti, qua ratione fideles suos subditos singulari quodam beneficio afficeret, cujus fructus non unius esset aevi, neque in praesentes tantum redundaret, sed aetatem ferre, et in posteros derivari posset, occurrisse animo, nihil aeque ad solidam et imperantium et parentium felicitatem conducere, quam si cogitationes eo convertantur, ut Juventus, praesertim in maturiorem adolescens aetatem, postquam prima studiorum tyrocinia in scholis inferioribus feliciter deposuerit, celsioribus disciplinis mancipetur, ac optimis quibuscunque artibus imbuatur, et sub oculis ac in conspectu quasi Parentum in eos mores formetur, qui deo grati, Reipublicae utiles esse possint. Sed cum inter cetera, quibus haec acquiratur felicitas, primum sibi locum vindicent sublimiores Scholae tanquam officinae necessariae quae prodeuntes ex Ludis litterariis adolescentes excipiant ad studia reconditiora et superiores disciplinas manu quasi ducant, tandem probe excultos ad capessenda Reipublicae munia, tanquam ex penu depromant; Ac demisse nos proinde dictus Serenissimus Princeps Elector rogarit, cum paene solus inter inferioris Saxoniae Principes tali aliquo utilissimo Seminario destitutus sit, quatenus sibi potestatem concedere clementer dignaremur, ut in civitate sua Halae Saxonum, in Ducatus Magdeburgensis territorio sita et S. Romano Imperio subjecta, tale sublimius Gymnasium sive Academiam erigere possit, quae quoad privilegia et immunitates cum aliis per Germaniam, Italiam et Gallias privilegiatis Studiis (salva tamen semper nostra auctoritate, salva itidem dicti Principis Electoris supplicantis et successorum suorum suprema jurisdictione) aequo jure censeatur, in qua erigenda Academia singularum facultatum Professores potestatem habeant, praevio et rigoroso examine Doctorum, Licentiatorum, Magistrorum et Baccalaureorum titulos dignis et bene meritis elargiendi, qui quidem per eos promoti singulis gratiis favoribus et privilegiis, prout in aliis Universitatibus ejusmodi gradibus insigniti utuntur, frui, potiri et gaudere; praeterea Doctores et Scholares in erigenda Academia cum consensu saepe fati Principis Electoris et Successorum suorum statuta condere, ordinationes facere, nec non Pro-Rectorem et Pro-Cancellarium (manente penes Principem Electorem, uti fundatorem, et successores suos dignitate Rectoris et Cancellarii) aliosque Officiales Universitatis creare possint et valeant; ut insuper in eadem Universitate Rectoratus munere functurus Comitiva Palatina exornetur, Sibique Principi Electori supplicanti venia concedatur conferendi arma et insignia singulis in Academia constituendis Facultatibus; Nos pro singulari et benigna nostra, quam erga Serenissimum Principem

Electorem Brandenburgensem gerimus, affectione, ejusdem precibus in hunc, qui sequitur, modum benigne annuendum duxerimus (prout hisce clementer annuimus) ac proinde Dilectioni suae potestatem erigendi in praetacta civitate, nobis et S. Rom. Imperio subjecta, sublimius Gymnasium sive Academiam ac studium Universale omnium LL. AA. ac Scientiarum in quovis Gymnasio, Universitate sive Academia per universas nostras et S. Romani Imperii ditiones publice proponi ac doceri solitarum, clementer concesserimus, quemadmodum hisce animo deliberato, ac maturo desuper habito consilio ex certa scientia facultatem et potestatem praefatam concedimus et elargimur, ita videlicet, ut id Gymnasium sive Academia ac studiorum Universitas per dictum Serenissimum Principem Electorem Halae Saxonum (sine tamen praejudicio vicinarum Universitatum) erigi ac fundari possit et valeat, et quandocunque erecta fuerit cum omnibus in ea comprehensis Professoribus, Doctoribus, Scholaribus, adeoque universa pube literis ibidem operam navante, aliisque ad eam pertinentibus personis, aequo jure censeatur, pari dignitate aestimetur, omnibusque immunitatibus, privilegiis, libertatibus, honoribus, franchisiis, sicut aliae per Germaniam Universitates, earumque membra, utatur, fruatur, potiatur et gaudeat. Volentes, et eadem autoritate nostra Caesarea decernentes, quod Professores et personae idoneae per memoratum Principem, Illiusve ad hoc delegatos deputandae possint et valeant in praedicta Universitate, seu Studio Universali profiteri et Lectiones, Disputationes atque Repetitiones publicas facere, Conclusiones palam discutiendas proponere, interpretari, glossare et dilucidare, omnesque actus scholasticos exercere eo modo ritu et ordine, qui in ceteris Universitatibus observari solet. Porro cum ipsa studia eo feliciori gradu procedant, et majus sumant incrementum, si ingeniis et disciplinis ipsis suus honos seu dignitatis gradus statuatur et emeriti aliquando digna laborum suorum praemia consequantur, statuimus et ordinamus, ut per collegia Doctorum seu Professorum, electis ad id idoneis et prae ceteris excellentioribus, si qui ad sumendam palmam certaminis sui idonei judicati fuerint, adhibitis prius per ipsos Doctores et Professores pro more et consuetudine solennitatibus et ritu in caeteris Universitatibus observari solitis, rigoroso et diligenti examine (in quo conscientias ipsorum Professorum onerari volumus) eos, qui se examini submiserint, atque pro more et juxta statuta Scholarchis per aliquos dignos et honestos viros praesentari se fecerint, possint ad ipsum examen admitti, et invocata Spiritus S. gratia examinari, et si hoc modo habiles, idonei et sufficientes reperti atque judicati fuerint, Baccalaurei aut Magistri vel Licentiati vel Doctores, qro uniuscujusque scientia et doctrina creari, et hujusmodi dignitatibus insigniri, nec non per bireti impositionem, et annuli ac osculi traditionem ceterisque consuetis solennitatibus investiri, et solita ornamenta atque insignia dignitatum praedictarum eis tradi et conferri; quodque Baccalaurei, aut Magistri vel Licentiati vel Doctores in eadem Academia promoti et promovendi, debeant et possint in omnibus locis et terris S. Romani Imperii et ubique terrarum et locorum libere omnes actus Professorum, legendi, docendi, interpretandi et glossandi facere, quos ceteri Professores, Baccalaurei, Magistri, Licentiati et Doctores in aliis Studiis privilegiatis promoti et insigniti et exercere possunt et debent, de jure vel consuetudine.

Praeterea recipimus eandem Universitatem a saepe nominato Serenissimo Principe Electore in Ducatu suo Magdeburgensi, ut supra erigendam in nostram et succes-

sorum nostrorum, Romanorum Imperatorum et Regum singularem protectionem, salvam guardiam atque patrocinium, volumusque et decernimus per praesentes, quod Scholastici dignitatem seu gradum aliquem in dicta Universitate assumpturi gaudeant et potiantur, uti, frui, gaudere et potiri possint et debeant omnibus et quibuscunque gratiis, honoribus, dignitatibus, praeeminentiis, immunitatibus, privilegiis, franchisiis, concessionibus, favoribus et indultis, ac aliis quibuslibet, quibus Universitas Heidelbergensis, Tubingensis, Coloniensis, Ingolstadiensis, Friburgensis, Rostochiensis, Julia Helmstadiensis, Argentoratensis, ac alia Studia privilegiata, ac Doctores, Licentiati, Magistri, Baccalaurei et Scholastici in supra dictarum facultatum una vel altera isthic promoti aut aliqua dignitate seu gradu insigniti, gaudent, utuntur, fruuntur et potiuntur quomodolibet, consuetudine vel de jure. Non obstantibus aliquibus privilegiis, indultis, praerogativis, gratiis, statutis, ordinationibus, exemptionibus, aut aliis quibuscunque in contrarium facientibus, quibus omnibus et singulis ex certa nostra scientia, animo deliberato et motu proprio, per hoc diploma nostrum derogamus et derogatum esse volumus, dummodo tamen nihil scandalosum vel bonis moribus contrarium, aut S. Romani Imperii Constitutionibus adversum, sive Professores sive Studiosi, ibidem doceant vel scribant, aut doceri, scribi, in Lectionibus aut Disputationibus publicis proponi, aut scripto vel libris sive clam, sive palam vulgari permittant.

Concedimus insuper et elargimur benignam facultatem ac potestatem, ut Doctores et Scholares in erigenda Universitate existentes ad exemplum reliquarum Academiarum, praevio tamen consensu saepe fati Friderici, Principis Electoris Brandenburgensis, Ejusque successorum, statuta condere, ordinationes facere, nec non Pro-Rectorem ac Pro-Cancellarium (quippe a libero Principis Electoris, uti Fundatoris, ejusque successorum arbitrio et beneplacito dependere volumus, ut sibi ipsismet dignitatem Rectoris et Cancellarii reservent aut si et quoties voluerint, Universitati liberam et aliis Universitatibus consuetam eligendi Rectores et Cancellarios facultatem elargiantur) nec non alios Officiales pro lubitu et exigentia creare et facere possint et valeant. Quo etiam nominatus serenissimus Princeps Elector Brandenburgensis, Ejusque successores, benignam animi Nostri propensionem, quoad hanc erectionem et fundationem magisque experiantur, motu, scientia et auctoritate, quibus supra Pro-Rectori ad eum, quo diximus, modum constituendo, vel eligendo, sive Rectoratus munere deinceps in eadem Universitate quoquo tempore functuro Comitivam Sacri Lateranensis Palatii, Aulaeque nostrae Caesareae et Imperialis Consistorii contulimus, dedimus, et elargiti sumus, prout tenore praesentium clementer conferimus, damus et elargimur, eumque aliorum Comitum Palatinorum numero et consortio gratiose aggregamus et adscribimus.

Decernentes et hoc Imperiali statuentes Edicto, quod ex hoc perpetuo deinceps tempore, donec et quamdiu dicti Pro-Rectoris muneri praefuerit, infra scriptis privilegiis, gratiis, juribus, immunitatibus, honoribus, exemptionibus, consuetudinibus, et libertatibus, uti, frui et gaudere possit et valeat, prout iisdem ceteri Sacri Lateranensis Palatii Comites hactenus usi et potiti sunt seu quomodolibet utuntur et potiuntur, consuetudine, vel de jure. Ac imprimis ut possit et valeat, per totum Romanum Imperium et ubique locorum ac terrarum Notarios publicos, seu Tabelliones et Judices ordinarios creare ac facere, et universis personis, quae fide dignae, habiles et idoneae fuerint (super quo conscientiam ejusdem Pro-Rectoris oneratam volumus)

Notariatus seu Tabellionatus et Judicatus Ordinarii officium concedere et dare, ac eos eorum quemlibet per pennam et calamarium, prout moris est, de praedictis investire, dummodo tamen ab iisdem Notariis publicis seu Tabellionibus et Judicibus Ordinariis per eum creandis, ac eorum quolibet vice ac nomine Nostro et Sacri Imperii, et pro ipso Romano imperio debitum fidelitatis recipiat corporale et proprium juramentum in hunc videlicet modum: Quod erunt Nobis et S. Romano Imperio omnibusque successoribus Nostris Romanorum Imperatoribus, ac Regibus legitime intrantibus, fideles, nec unquam intererunt consilio, ubi nostrum periculum tractetur, sed bonum et salutem nostram defendent fideliter, et promovebunt, damnaque nostra pro sua possibilitate vetabunt et avertent. Praeterea Instrumenta omnia tam publica, quam privata, ultimas Voluntates, Codicillos, Testamenta, quaecunque judiciorum acta, ac omnia alia et singula, quae ipsis et cuilibet ipsorum ex debito dictorum officiorum facienda occurrerint vel scribenda, juste, pure, fideliter, omni simulatione, machinatione, falsitate et dolo remotis, scribent, legent, facient, atque dictabunt, non attendendo odium, pecuniam, munera aut alias passiones et favores, Scripturas vero quas debebunt in publicam formam redigere, in membranis mundis, non chartis abrasis aut papyreis fideliter secundum locorum consuetudinem conscribent, legent, facient atque dictabunt: Causas hospitalium et miserabilium personarum, nec non pontes et stratas publicas pro viribus promovebunt, sententiasque et dicta testium donec publicata fuerint et approbata, sub secreto fideliter retinebunt, ac omnia alia et singula, recte, juste et pure facient, quae ad dicta officia quomodolibet pertinebunt, consuetudine vel de jure. Quodque hujusmodi Notarii publici, seu Tabelliones et Judices Ordinarii per eum creandi possint et valeant per totum Romanum Imperium et ubilibet locorum ac terrarum facere, scribere et publicare contractus, judiciorum Acta, Instrumenta, et ultimas voluntates, Decreta quoque et Autoritates interponere, in quibuscunque contractibus tale quidpiam requirentibus, ac omnia alia facere, publicare et exercere, quae ad officium publici Notarii seu Tabellionis et Judicis ordinarii pertinere et spectare noscuntur Decernentes, ut omnibus Instrumentis et Scripturis per hujusmodi Tabelliones, Notarios publicos sive Judices ordinarios faciendis plena fides ubique adhibeatur in judicio et extra Constitutionibus, statutis et aliis in contrarium facientibus, non obstantibus quibuscunque. Similiter eadem auctoritate nostra Imperiali praenominato Pro-Rectori, seu Rectoratus munere functuro indulgemus, ut possit et valeat personas idoneas, et in poetica facultate excellentes, per Laureae impositionem, et annuli traditionem, Poetas laureatos facere, creare et insignire, qui quidem Poetae laureati per eundem sic creati et insigniti possint et valeant in omnibus Civitatibus, Communitatibus, Universitatibus, Collegiis et Studiis, quorumcunque locorum et terrarum S. Romani Imperii, et ubique libere absque omni impedimento et contradictione in praefatae Artis Poeticae scientia legere, repetere, scribere, disputare, interpretari et commentari, ac ceteros poeticos actus facere et exercere, quos scilicet ceteri Poetae et Laurea poetica insigniti facere et exercere consueverunt, nec non omnibus et singulis ornamentis, insignibus, privilegiis, praerogativis, exemptionibus, libertatibus, concessionibus, honoribus, praeeminentiis, favoribus et indultis uti, frui, potiri et gaudere, quibus ceteri Poetae laureati, ubivis locorum et Gymnasiorum promoti, gaudent, fruuntur et utuntur, consuetudine vel de jure. Insuper saepedicto Prorectori concedimus et elargimur plenam facultatem, quod

possit et valeat naturales, bastardos, et spurios, manseres, nothos, incestuosos, copulative vel disjunctive, et quoscunque alios, etiamsi infantes fuerint, praesentes vel absentes, ex illicito et damnato coitu procreatos vel procreandos, masculos et foeminas quocunque nomine censeantur, existentibus vel non existentibus aliis filiis legitimis, iis etiam aliter non requisitis, viventibus vel etiam mortuis eorum parentibus (illustrium tamen Principum, Comitum et Baronum filiis duntaxat exceptis) legitimare, et eos ac eorum quemlibet ad omnia et singula jura legitima restituere, omnemque geniturae maculam penitus abolere, ipsos restituendo et habitando ad omnia et singula jura successionum et hereditatum, bonorum paternorum et maternorum, etiam ab intestato cognatorum et agnatorum, ac ad honores, dignitates et singulos actus legitimos, tam ex contractu vel ultima voluntate, quam alio quocunque modo, tam in judicio, quam extra, perinde ac si de legitimo matrimonio essent procreati, objectione prolis illegitimae penitus quiescente. Quodque illorum legitimatio per ipsum, ut supra, facta, pro juste et legitime facta maxime habeatur et teneatur, non secus ac si foret cum omnibus juris solennitatibus, quarum defectus specialiter autoritate imperiali suppleri volumus et intendimus, dummodo tamen legitimationes hujusmodi non praejudicent filiis et heredibus legitimis et naturalibus, quin ipsi legitimandi, postquam sic legitimati fuerint, sint et esse censeantur, ac nominentur, ac nominari possint et debeant, ubique locorum tamquam legitimi, ac legitimi nati de domo, familia et casata parentum suorum, ac arma et insignia eorum portare ferreque possint ac valeant, quinimo efficiantur nobiles, si Parentes eorum nobiles fuerint non obstantibus aliquibus Legibus, quibus cavetur, quod naturales, bastardi, spurii, manseres, nothi, incestuosi, copulative vel disjunctive, vel alii quicunque ex illicito et damnato coitu procreati vel procreandi, nec possint nec debeant legitimari, liberis naturalibus legitimis existentibus, vel sine voluntate et consensu filiorum naturalium et legitimorum, aut agnatorum, aut feudi dominorum et speciatim in Auth. quibus mod. natural. effic. sui, per tot: et §. naturales, si de feud. controv. fuerit inter dom. et agnat. et L. Jubemus 6. de emancip. liber. et aliis similibus, quibus Legibus et cuilibet ipsarum volumus expresse scienterque derogari, nec etiam obstantibus in praedictis aliquibus contrahentium dispositionibus et defunctorum ultimis voluntatibus, aliisque Legibus eorumque statutis et consuetudinibus, etiamsi tales essent, qui exprimi deberent aut de quibus hic mentio specialiter facienda esset: quibus obstantibus et obstare volentibus in hoc casu duntaxat ex certa scientia et de plenitudine Caesareae nostrae potestatis totaliter derogamus et derogatum esse volumus.

Adhuc praefato Pro-Rectori, sive Rectoratus munere functuro damus et concedimus, ut possit ac valeat Tutores ac Curatores confirmare ipsosque causis legitimis subsistentibus amovere: infames tam juris quam facti ad famam restituere, et omnem ab eis infamiae notam abstergere tam irrogatam, quam irrogandam, ita ut de cetero ad omnes et singulos actus apti et idonei habeantur et promoveri possint, nec non filios adoptare, et arrogare, et eos adoptivos et arrogatos facere, constituere et ordinare: insuper filios legitimos et legitimandos adoptivosque emancipare, et adoptionibus et emancipationibus quibuscunque omnium et singulorum etiam infantium et adolescentium consentire, et veniam aetatis supplicantibus concedere autoritatemque et decretum interponere: servos etiam manumittere, manumissionibus quibuscunque, cum vel sine vindicta et minorum alienationibus ac ali-

mentorum transactionibus autoritatem pariter et decretum interponere: minores quoque ecclesias et communitates laesas, altera parte ad id prius vocata, in integrum restituere, ac integram restitutionem eis vel alteri eorum concedere, juris tamen ordine semper servato.

Postremo concedimus et elargimur saepe memorato Serenissimo Principi Electori Brandenburgensi liberam facultatem et potestatem, singulis in Universitate constituendis facultatibus peculiaria conferendi arma et insignia, quibus in publicis Scriptis, Edictis, Mandatis, aliisque actibus loco sigilli, pro rei necessitate et voluntatis arbitrio uti possint et valeant; salvis tamen quoad praedicta omnia autoritate nostra Caesarea, nec non ipsius Fundatoris et Successorum Suprema jurisdictione, meroque imperio, ac aliorum quorumcunque juribus.

Nulli ergo hominum cujuscunque status, gradus, ordinis, dignitatis aut praeeminentiae fuerint, liceat hanc nostrae concessionis, erectionis, confirmationis, indulti, protectionis, Comitivae Palatinae, et aliorum supra insertorum nostrorum Privilegiorum gratiam vel facultatem infringere, aut eo quovis ausu temerario contraire, seu illam quovis modo violare. Si quis autem id attentare praesumpserit, nostram et Imperii Sacri indignationem gravissimam, et poenam quinquaginta Marcarum auri puri toties, quoties contra factum fuerit, se noverit irremissibiliter incursurum, quarum dimidiam Imperiali Fisco seu Aerario nostro, reliquam vero partem supra nominato Serenissimo Principi Electori Brandenburgensi, Ejusque successoribus decernimus applicandam. Harum testimonio literarum manu nostra subscriptarum, et sigilli nostri Caesarei appensione munitarum. Quae dabantur in Civitate nostra Vienna, die decima nona mensis Octobris, Anno millesimo, sexcentesimo, nonagesimo tertio, Regnorum nostrorum, Romani trigesimo sexto, Hungarici trigesimo nono, Bohemici vero trigesimo octavo. *Leopoldus.*

Beilage XII.

Bursen. Bursche.[1]

„Bursa: 1. Crumena, Bourse ex Graec. *βύρσα,* corium, quod ex corio confecta sit. Als Synonyma nennt Jo. de Garlandia.

Marsupium, bursa, forulus, loculusque, crumena.

2. Arca, *ταμεῖον,* Gazophylacium, sed proprie ad certos usus. . . . In his Bursis seu arcis reponebantur, quae ad Scholasticorum, verbi gratia, alimoniam spectabant, et quae in eum usum a viris piis erant legata.[2]

Bursarius: cui ex bursis stipendia praestantur, quae vox etiamnum obtinet in academiarum publicarum Scholasticis, quibus ob rei domesticae penuriam certa

1) Vgl. „Was heißt Bursch und Burschenschaft" in der Akademischen Monatsschrift 1853, Mai- und Juni-Heft S. 252.

2) Die Börse der Kaufleute heißt nach Bursa.

quaedam stipendia exsolvuntur ex arca ad id destinata, ad peragendos studiorum cursus." *Dufresne* s. vv. Bursa. Bursarius.

Chrysander schrieb eine Abhandlung: „Woher die Studenten auf Universitäten Burßen heißen. Rinteln 1751." Hieraus folgendes:

Die Kasse, aus welcher arme Studenten in dem collegio Sorbonico erhalten wurden hieß Bursa, die Studenten selbst Bursii s. Bursarii, Boursier. „Un Boursier étoit un pauvre écolier ou étudiant, nourri à la bourse de ce collége. Reliqu autem, qui propria pecunia in academia Parisiensi victitabant, vocabantur: ecoliers Studiosi." Von hier ging der Name nach Deutschland über.

In Italien hießen dagegen die Studenten Bursati, weil sie eine bursa, einen Geldbeutel um sich gürteten. Daher der Vers:

Dum mea bursa sonat
Hospes mihi fercula donat.
Dum mea bursa vacat
Hospes mihi ostia monstrat. —

Ein entsprechender französischer Vers lautet:

Quand ma bourse fait bim, bim, bim
Tout le monde est mon cousin,'
Mais quand elle fait da, da, da, da
Tout le monde dit: Tu t'en va. [1]

Es scheinen die französischen Boursiers unsern armen Burschen zu entsprechen, die italienischen Bursati den reichen.

Beilage XIII.

Quellen.

Arnoldts ausführliche Historie der Königsberger Universität 1746. 2 Thle.
Becmann, a) Memoranda Francofurtana . . edente F. Ch. Becmanno. 1676.
b) Notitia universitatis Francofurtanae. 1707.
v. Bianco, Versuch einer Geschichte der ehemaligen Universität und der Gymnasien der Stadt Köln. 2 Thle. 1833.
Bönicke, Grundriß einer Geschichte von der Universität zu Würzburg. 1782. 2 Thle.
Conring, H., de antiquitatibus academicis. 1739.
Dieterici, Geschichtliche und statistische Nachrichten über die Universitäten im preußischen Staate. 1836.
Eichstädt, Annales academiae Jennensis ed. Eichstadius. 1823.
Engelhardt, Die Universität Erlangen von 1743 bis 1843.
Gadendam u. a., Historia Academiae Fridericianae Erlangensis. 1744.
Gesneri, J. M., de Academia Georgia Augusta quae Gottingae est. 1737.
Gretschel, Die Universität Leipzigs. 1830.
Grohmann, Annalen der Universität Wittenberg. Meissen 1801. 3 Thle.

1) Diesen Vers citiert der pseudonyme Schlingschlangschlorum. Vgl. Anm. S. 246.

Günther, J., Lebensskizzen der Professoren der Universität Jena seit 1558 bis 1858. Jena 1858.
Häußer, Geschichte der rheinischen Pfalz. 1845. 2 Theile.
Haupt, J. L., Landsmannschaften und Burschenschaft.
Hautz, J. F., Zur Geschichte der Universität Heidelberg. 1852.
Henke, Die Universität Helmstädt im 16. Jahrhundert. 1833.
Hoffbauer, Geschichte der Universität zu Halle. 1805.
Heumanni, Bibliotheca historica academica.
Justi, Grundzüge einer Geschichte der Universität zu Marburg. 1827.
Kampschulte, Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnisse zu dem Humanismus und der Reformation. 2 Bde. 1858.
Keil, Richard und Robert, Geschichte des Jenaischen Studentenlebens. 1858.
Kink, Rudolf, Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien. 2 Bde. 1854.
Klüpfel, Geschichte und Beschreibung der Universität Tübingen. 1849.
Köpke, Rudolf, Die Gründung der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 1860.
Kosegarten, J. G. L., Geschichte der Universität Greifswald. 2 Thle. 1857.
Koch, Die Preußischen Universitäten. 1839. 2 Bände.
Krabbe, W., Die Universität Rostock im fünfzehnten und sechszehnten Jahrhundert. 1854.
Lotichius, Oratio super fatalibus hoc Temp. Academiarum in Germania periculis, recitata in Academia Kintelensi 1631.
Mederer, Annales Ingolstadiensis Academiae inchoaverunt V. Rotmarus et Joh. Engerdus, continuavit Mederer. 1782.
Meiners, a) Geschichte der Entstehung und Entwickelung der hohen Schulen. 1802. 4 Bände.
b) Ueber Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten. 2 Bände. 1801 und 1802.
Meyfart, Christliche Erinnerung. 1636. Vgl. S. 54.
Mohl, R., Geschichtliche Nachweisungen über die Sitten und das Betragen der Tübinger Studierenden während des 16. Jahrhunderts. 1840.
Monumenta historica universitatis Carolo-Ferdinandeae Pragensis. Tom. I. Pars I. 1830. Pars II. 1832.
Motschmanns Erfordia literata. 1729—1748. 3 Bände.
Palacky, Geschichte von Böhmen. 1842. Band 2. Abth. 2.
Piderit, Geschichte der Universität Rinteln. 1842.
Rehtmeier, Braunschweig-Lüneburgsche Chronica. 1722.
Rommel, Philipp Landgraf von Hessen. 1830.
Savigny, Geschichte des Römischen Rechts im Mittelalter. Bd. 3. 1834. (Zweite Ausgabe.)
Schlikenrieder, Chronologia diplomatica Universitatis Vindobonensis ed. Schlikenrieder 1753. Der zweite Theil von Zeisl.
Schöttgen, Historie des Pennalwesens. 1747.
Schreiber, Freiburg im Breisgau. 1825.
Schuppii, Balthasar, Schriften.

Schwab, Quatuor seculorum syllabus Rectorum qui . . . in Academia Heidelbergensi magistratum academicum gesserunt. 1786.
Schwarz, J. T. E., Das erste Jahrzehnd der Universität Jena. 1858.
Tomek, Geschichte der Prager Universität. 1849.
Vischer, W., Geschichte der Universität Basel. 1860.
Wesselhöft, R., Teutsche Jugend in weiland Burschenschaften und Turngemeinden. 1828.
Will, Geschichte und Beschreibung der Universität Altorf. 1795.
Zeisl. Siehe Schlikenrieder.

* * *

Schriften über das Wartburgfest und Sand sind gehörigen Orts aufgeführt; ebenso Dissertationen und andere Brochüren. So z. B. in der Schilderung der Deposition. Es ist natürlich nicht die Meinung, hier alle und jede citirte Schriften aufzuführen, wie z. B. das „Corpus Reformatorum“ „Franckes Stiftungen“ u. a.

Die Universitäten im Sommer 1853. *

Universitäten.	Anzahl der Lehrer.						Anzahl der Studierenden.														
	Ord. Professoren.	Außerord. Professoren.	Hon. Professoren.	Privat-Doc.	Sprach- und Exercit.-Meist.	Gesammtzahl.	Theologen.				Jur., Cam., Forstleute.		Med., Chir., Pharmac.		Philos. u. Philolog.		Gesammtzahl der Ausländ.	Gesammtzahl der Immatric.	Nicht-immatr. Hörer.	Gesammtzahl der Immatric. . Nichtimmatr.
							Kathol.		Protest.											
							Inl.	Ausl.	Inl.	Ausl.	Inl.	Ausl.	Inl.	Ausl.	Inl.	Ausl.				
Basel	21	3	3	12	—	39	—	—	8	30	6	2	5	13	2	1	46	67	?	67
Berlin	52	41	Akad. 7	60	8	168	—	—	149	39	526	106	254	62	253	110	317	1491	675	2166
Bern	13	17	2	8	—	40	—	—	34	1	51	—	57	1	12	1	3	157	—	157
Bonn	47	13	—	24	8	92	202	4	47	12	248	35	86	8	153	67	126	862	34	896
Breslau . . .	39	15	—	24	14	92	246	3	37	1	271	3	88	6	146	5	18	806	31	837
Erlangen . .	26	10	2	4	5	47	—	—	132	72	131	5	63	5	15	8	90	431	—	431
Freiburg i. B.	26	1	—	7	4	38	151	37	—	—	51	4	52	13	15	4	58	327	29	356
Gießen . . .	31	16	2	7	1	57	—	—	45	1	161	18	108	41	26	2	62	402	—	402
Göttingen . .	46	21	—	28	14	109	—	—	80	34	98	123	125	78	67	64	299	669	—	669
Grätz	16	3	Suppl. 4	6	3	32	94	—	—	—	173	1	—	—	72	3	4	250	93	343
Greifswald .	25	8	i. Elb. 7	10	5	55	—	—	25	—	55	2	80	1	35	6	9	204	4	208
Halle	35	10	—	19	7	71	—	—	283	51	147	14	58	7	50	6	78	616	45	661
Heidelberg . .	34	12	1	33	11	91	—	—	49	24	77	423	48	57	9	32	536	719	33	752
Jena	24	22	8	6	10	70	—	—	57	46	74	23	60	25	49	86	180	420	12	432
Innsbruck . .	15	1	—	2	4	22	—	—	—	—	179	—	51	6	17	1	7	221	33	254
Kiel	17	11	—	9	6	43	—	—	25	—	50	3	38	4	12	—	7	132	—	132
Königsberg .	30	8	—	16	6	60	—	—	52	—	168	—	70	4	49	4	8	347	—	347
Leipzig	44	32	2	27	4	109	—	—	105	50	262	79	150	94	36	18	241	794	—	794
Marburg . .	29	12	—	14	7	62	—	—	79	7	45	—	65	12	32	7	26	227	20	247
München . . .	50	14	11	15	4	94	199	38	—	—	791	58	227	87	405	45	228	1893	—	1893
Münster . . .	10	4	—	3	1	18	164	23	—	—	—	—	—	—	124	17	40	328	—	328
Olmütz . . .	10	1	—	1	1	13	130	—	—	—	70	—	—	—	—	—	—	200	—	200
Prag	37	24	—	23	4	88	135	4	—	—	465	1	294	12	111	3	20	1025	144	1169
Rostock	21	3	—	7	—	31	—	—	15	5	49	5	19	5	9	1	16	108	—	108
Tübingen . .	37	13	3 Hülfsl.	20	6	79	116	45	123	28	178	35	98	22	88	10	140	743	—	743
Wien	56	15	—	35	10	116	194	1	30	—	741	3	875	42	103	5	51	1964	439	2403
Würzburg . .	80	7	1	3	5	46	91	—	—	—	186	5	103	199	118	3	207	705	—	705
Zürich	19	16	—	16	—	51	—	—	20	—	35	4	76	18	28	8	30	189	16	205

* Mitgetheilt in der Akademischen Monatsschrift, im August- u. September-Heft 1853.

Reihenfolge der Universitäten nach ihrer Frequenz im Sommer 1853.

I. Nach der Gesammtzahl der immatriculierten Zuhörer.			II. Nach der Gesammtzahl der Immatriculierten und Nichtimmatriculierten.			III. Nach der Gesammtzahl der Ausländer.			IV. Procente der Ausländer im Verhältnis zur Gesammtzahl.		
1	Wien	1964	1	Wien	2403	1	Heidelberg	536	1	Heidelberg	71,18
2	München	1893	2	Berlin	2166	2	Berlin	317	2	Basel	68,65
3	Berlin	1491	3	München	1893	3	Göttingen	299	3	Göttingen	44,67
4	Prag	1025	4	Prag	1169	4	Leipzig	241	4	Jena	41,66
5	Bonn	862	5	Bonn	896	5	München	228	5	Leipzig	30,35
6	Breslau	806	6	Breslau	837	6	Würzburg	207	6	Würzburg	29,44
7	Leipzig	794	7	Leipzig	794	7	Jena	180	7	Erlangen	20,88
8	Tübingen	743	8	Heidelberg	752	8	Tübingen	140	8	Tübingen	18,84
9	Heidelberg	719	9	Tübingen	743	9	Bonn	126	9	Freiburg	16,29
10	Würzburg	705	10	Würzburg	705	10	Erlangen	90	10	Gießen	15,42
11	Göttingen	669	11	Göttingen	669	11	Halle	78	11	Rostock	14,81
12	Halle	616	12	Halle	661	12	Wien	78	12	Berlin	14,63
13	Erlangen	431	13	Jena	432	13	Gießen	62	13	Zürich	14,63
14	Jena	420	14	Erlangen	431	14	Freiburg	58	14	Bonn	14,06
15	Gießen	402	15	Gießen	402	15	Basel	46	15	Münster	12,19
16	Königsberg	347	16	Freiburg	356	16	Münster	40	16	München	12,04
17	Münster	328	17	Königsberg	347	17	Zürich	30	17	Halle	11,30
18	Freiburg	327	18	Grätz	343	18	Prag	28	18	Marburg	10,52
19	Grätz	250	19	Münster	328	19	Marburg	26	19	Kiel	5,30
20	Marburg	227	20	Innsbruck	254	20	Breslau	18	20	Greifswald	4,32
21	Innsbruck	221	21	Marburg	247	21	Rostock	16	21	Wien	3,24
22	Greifswald	204	22	Greifswald	208	22	Greifswald	9	22	Innsbruck	2,75
23	Olmütz	200	23	Zürich	205	23	Königsberg	8	23	Prag	2,39
24	Zürich	189	24	Olmütz	200	24	Innsbruck	7	24	Königsberg	2,30
25	Bern	157	25	Bern	157	25	Kiel	7	25	Breslau	2,15
26	Kiel	132	26	Kiel	132	26	Grätz	4	26	Bern	1,91
27	Rostock	108	27	Rostock	108	27	Bern	3	27	Grätz	1,16
28	Basel	67	28	Basel	67	28	Olmütz	0	28	Olmütz	0,0

Frequenz der Facultäten.

Katholisch-theologische Facultäten.

A. Nach der Gesammtzahl.

1	Breslau	249
2	München	237
3	Bonn	206
4	Wien	195
5	Freiburg	188
6	Münster	187
7	Tübingen	161
8	Prag	139
9	Olmütz	130
10	Grätz	94
11	Würzburg	91

B. Nach den Ausländern.

1	Tübingen	45
2	München	38
3	Freiburg	37
4	Münster	23
5	Bonn	4
6	Prag	3
7	Breslau	3
8	Wien	1
9	Grätz	0
10	Olmütz	0
11	Würzburg	0

C. Nach den Procenten der Ausländer.

1	Tübingen	29,95
2	München	16,03
3	Münster	12,29
4	Prag	2,87
5	Freiburg	1,96
6	Bonn	1,94
7	Breslau	1,20
8	Wien	0,33
9	Grätz	0,0
10	Olmütz	0,0
11	Würzburg	0,0

Protestantisch-theologische Facultäten.

Nach der Gesammtzahl.

1	Halle	334
2	Erlangen	204
3	Berlin	188
4	Leipzig	155
5	Tübingen	151
6	Göttingen	114
7	Jena	103
8	Marburg	86
9	Heidelberg	73
10	Bonn	59
11	Königsberg	52
12	Gießen	46
13	Basel	38
14	Breslau	38
15	Bern	35
16	Wien	30
17	Greifswald	25
18	Kiel	25
19	Rostock	20
20	Zürich	20

B. Nach den Ausländern.

1	Erlangen	72
2	Halle	51
3	Leipzig	50
4	Jena	46
5	Berlin	39
6	Göttingen	34
7	Basel	30
8	Tübingen	28
9	Heidelberg	24
10	Bonn	12
11	Marburg	7
12	Rostock	5
13	Bern	1
14	Breslau	1
15	Gießen	1
16	Greifswald	0
17	Kiel	0
18	Königsberg	0
19	Wien	0
20	Zürich	0

C. Procente der Ausländer.

1	Basel	78,94
2	Jena	44,66
3	Heidelberg	32,87
4	Leipzig	32,25
5	Erlangen	30,39
6	Göttingen	29,82
7	Rostock	25,00
8	Berlin	20,74
9	Bonn	20,33
10	Tübingen	18,54
11	Halle	15,26
12	Marburg	8,13
13	Bern	2,85
14	Breslau	2,63
15	Gießen	2,17
16	Greifswald	0,0
17	Kiel	0,0
18	Königsberg	0,0
19	Wien	0,0
20	Zürich	0,0

Juristische Facultäten.

A. Nach der Gesammtzahl.

1	München	849
2	Wien	744
3	Berlin	632
4	Heidelberg	500
5	Prag	466
6	Leipzig	341
7	Bonn	283
8	Breslau	274
9	Göttingen	221
10	Tübingen	213
11	Würzburg	191
12	Gießen	179
13	Innsbruck	179
14	Grätz	174
15	Königsberg	168
16	Halle	161
17	Erlangen	136
18	Jena	97
19	Olmütz	70
20	Greifswald	57
21	Freiberg	55
22	Rostock	54
23	Kiel	53
24	Bern	51
25	Marburg	45
26	Zürich	39
27	Basel	8

B. Nach den Ausländern.

1	Heidelberg	423
2	Göttingen	123
3	Berlin	106
4	Leipzig	79
5	München	58
6	Bonn	35
7	Tübingen	35
8	Jena	23
9	Gießen	18
10	Halle	14
11	Erlangen	5
12	Rostock	5
13	Würzburg	5
14	Freiburg	4
15	Zürich	4
16	Breslau	3
17	Kiel	3
18	Wien	3
19	Basel	2
20	Greifswald	2
21	Grätz	1
22	Prag	1
23	Bern	0
24	Innsbruck	0
25	Königsberg	0
26	Marburg	0
27	Olmütz	0

C. Procente der Ausländer.

1	Heidelberg	84,60
2	Göttingen	55,65
3	Basel	25,00
4	Jena	23,71
5	Leipzig	22,63
6	Berlin	16,77
7	Tübingen	16,43
8	Bonn	12,36
9	Zürich	10,25
10	Gießen	10,05
11	Rostock	9,25
12	Halle	8,69
13	Freiburg	7,27
14	München	6,83
15	Kiel	5,66
16	Erlangen	3,69
17	Greifswald	3,50
18	Würzburg	2,61
19	Breslau	1,09
20	Grätz	0,57
21	Wien	0,40
22	Prag	0,21
23	Bern	0,0
24	Innsbruck	0,0
25	Königsberg	0,0
26	Marburg	0,0
27	Olmütz	0,0

Medicinische Facultäten.

A. Nach der Gesammtzahl.

1	Wien	917
2	München	364
3	Berlin	316
4	Prag	306
5	Würzburg	302
6	Leipzig	244
7	Göttingen	203
8	Gießen	149
9	Tübingen	120
10	Heidelberg	105
11	Bonn	94
12	Breslau	94
13	Zürich	94
14	Jena	85
15	Greifswald	81
16	Marburg	77
17	Königsberg	74
18	Erlangen	68
19	Freiburg	65
20	Halle	65
21	Bern	58
22	Innsbruck	57
23	Kiel	42
24	Rostock	24
25	Basel	18

B. Nach den Ausländern.

1	Würzburg	199
2	Leipzig	94
3	München	87
4	Göttingen	78
5	Berlin	62
6	Heidelberg	57
7	Wien	42
8	Gießen	41
9	Jena	25
10	Tübingen	22
11	Zürich	18
12	Basel	13
13	Freiburg	13
14	Marburg	12
15	Prag	12
16	Bonn	8
17	Halle	7
18	Breslau	6
19	Innsbruck	6
20	Erlangen	5
21	Rostock	5
22	Kiel	4
23	Königsberg	4
24	Bern	1
25	Greifswald	1

C. Procente der Ausländer.

1	Basel	72,22
2	Würzburg	65,56
3	Heidelberg	54,28
4	Leipzig	38,52
5	Göttingen	38,42
6	Jena	29,41
7	Gießen	27,51
8	München	23,90
9	Rostock	20,83
10	Freiburg	20,00
11	Berlin	19,62
12	Zürich	19,14
13	Tübingen	18,33
14	Marburg	15,58
15	Halle	10,76
16	Innsbruck	10,52
17	Kiel	9,52
18	Bonn	8,56
19	Erlangen	7,35
20	Breslau	6,38
21	Königsberg	5,40
22	Wien	4,58
23	Prag	3,92
24	Bern	1,72
25	Greifswald	1,23

Philosophische Facultäten.

A. Nach der Gesammtzahl.

1	München	450
2	Berlin	363
3	Bonn	220
4	Breslau	151
5	Münster	141
6	Jena	135
7	Göttingen	131
8	Würzburg	121
9	Prag	114
10	Wien	108
11	Tübingen	98
12	Grätz	75
13	Halle	56
14	Leipzig	54
15	Königsberg	53
16	Greifswald	41
17	Heidelberg	41
18	Marburg	39
19	Zürich	36
20	Gießen	28
21	Erlangen	23
22	Freiburg	19
23	Innsbruck	18
24	Bern	13
25	Kiel	12
26	Rostock	10
27	Basel	3

B. Nach den Ausländern.

1	Berlin	110
2	Jena	86
3	Bonn	67
4	Göttingen	64
5	München	45
6	Heidelberg	32
7	Leipzig	18
8	Münster	17
9	Tübingen	10
10	Erlangen	8
11	Zürich	8
12	Marburg	7
13	Greifswald	6
14	Halle	6
15	Breslau	5
16	Wien	5
17	Freiburg	4
18	Königsberg	4
19	Grätz	3
20	Prag	3
21	Würzburg	3
22	Gießen	2
23	Basel	1
24	Bern	1
25	Innsbruck	1
26	Rostock	1
27	Kiel	0

C. Procente der Ausländer.

1	Heidelberg	78,04
2	Jena	63,70
3	Göttingen	48,85
4	Erlangen	34,78
5	Basel	33,33
6	Leipzig	33,33
7	Bonn	30,45
8	Berlin	30,00
9	Zürich	22,22
10	Freiburg	21,05
11	Marburg	17,94
12	Greifswald	14,63
13	Münster	12,05
14	Halle	10,71
15	Tübingen	10,20
16	München	10,00
17	Rostock	10,00
18	Bern	7,69
19	Königsberg	7,54
20	Gießen	7,14
21	Innsbruck	5,55
22	Wien	4,62
23	Grätz	4,00
24	Breslau	3,31
25	Prag	2,63
26	Würzburg	2,47
27	Kiel	0,00

Resultate.

Auf 28 Universitäten studieren im Ganzen:

1) Immatriculierte und Nichtimmatriculierte	17905
2) Immatriculierte	16297
3) Nichtimmatriculierte	1608

Im Wintersemester $18^{51}/_{52}$ studierten auf denselben Universitäten:

1) Immatriculierte und Nichtimmatriculierte	19354
2) Immatriculierte	17204
3) Nichtimmatriculierte	2150

Hieraus ergibt sich seit vier Semestern eine Abnahme der Studierenden. Gegen das Wintersemester $18^{51}/_{52}$ gehalten, hat im Sommersemester 1853 die Zahl der Studierenden abgenommen und zwar

1) der Immatriculierten und Nichtimmatriculierten um	1149
2) der Immatriculierten um	907
3) der Nichtimmatriculierten um	542

Auf den 28 Universitäten Deutschlands und der Schweiz lehrten im Sommersemester 1853

1) ordentliche Professoren	840	
2) außerordentliche Professoren	353	
3) Honorarprofessoren	53	
4) Privatdocenten	439	
Gesammtzahl		1685

wozu noch 148 Sprach- und Exercitienmeister kommen.

Die Mittelzahl der immatriculierten Studierenden an einer Universität ist 582. Diese Mittelzahl überschreiten 12 Universitäten, während 16 Universitäten unter ihr sich halten. Zu jenen größern Universitäten gehören: Wien, München, Berlin, Prag, Bonn, Breslau, Leipzig, Tübingen, Heidelberg, Würzburg, Göttingen, Halle. Im Wintersemester $18^{52}/_{53}$ war die Mittelzahl 605; sie hat daher um 23 abgenommen. Die Abnahme der Frequenz tritt am meisten in den philosophischen Facultäten hervor, in welchen die Gesammtzahl der Studierenden um 208 abgenommen hat. Nach ihnen trifft die höchste Zahl in der Abnahme die medicinischen Facultäten, wo sie 183 beträgt, während die Zahl der Juristen um 163 abgenommen hat. Nur die Anzahl der protestantischen Theologen hat im Ganzen zugenommen und zwar um 56, während die katholischen Theologen an Universitäten um 35 abgenommen haben.

Was die Facultäten im Einzelnen betrifft so studieren

1) auf 11 Universitäten katholische Theologie 1877 (im Winter $18^{51}/_{52}$: 1711; im Sommer 1852: 1765; im Winter $18^{52}/_{53}$: 1912). Die Mittelzahl ist 171, welche 6 Universitäten überschreiten: Breslau, München, Bonn, Wien, Freiburg, Münster.

2) Auf 20 Universitäten studieren an protestantischen Facultäten Theologie 1796 (im Winter $18^{51}/_{52}$: 1711; im Sommer 1825: 1765; im Winter $18^{52}/_{53}$: 1740). Die Mittelzahl ist 90, welche 7 Universitäten überschreiten: Halle, Erlangen, Berlin, Leipzig, Tübingen, Göttingen, Jena.

3(Auf 27 Universitäten studieren Rechts- und Cameralwissenschaft im Ganzen 6240 (im Winter $18^{51}/_{52}$: 7049; im Sommer 1852: 6761; im Winter $18^{52}/_{53}$: 6403). Die Mittelzahl ist 230, welche 8 Universitäten überschreiten: München, Wien, Berlin, Heidelberg, Prag, Leipzig, Bonn, Breslau.

4) Auf 25 Universitäten studieren Medicin rc. 4022 (im Wintersemester $18^{51}/_{52}$: 4227; im Sommer 1852: 4183; im Winter $18^{52}/_{53}$: 4205). Die Mittelzahl ist 161, welche 7 Universitäten überschreiten: Wien, München, Berlin, Prag, Würzburg, Leipzig, Göttingen.

5) Auf 27 Universitäten studieren Philosophie rc. 2553 (im Wintersemester $18^{51}/_{52}$: 2777; im Sommer 1852: 2644; im Winter $18^{52}/_{53}$: 2761). Die Mittelzahl ist 94, welche 11 Universitäten überschreiten: München, Berlin, Bonn, Breslau, Münster, Jena, Göttingen, Würzburg, Prag, Wien, Tübingen.

Digitized by Google

Zur

Geschichte des früheren und zur Charakteristik des gegenwärtigen Volksschulwesens.

Digitized by Google

Zur

Geschichte des früheren und zur Charakteristik des gegenwärtigen Volksschulwesens.

1.

Zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Luther bis auf Pestalozzi.

Der Name Volksschule ist vieldeutig, da unter dem Namen „Volk" alle Glieder desselben vom Höchsten bis zum Bettler begriffen sind. Unzweideutig ist aber der Name „deutsche Schule" d. i. Schulen in denen unsere Muttersprache allein herrscht, in welchen keine fremde Sprache, sei sie alt oder neu, gelehrt werden kann und darf.[1] Von solchen deutschen Schulen ist im Folgenden die Rede.

Gerhard von Zütphen, von der Brüderschaft der Hieronymianer, war schon in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts unablässig bemüht, die Bibel unter den Niederländern in der Landessprache zu verbreiten, auch die Anwendung dieser Sprache im kirchlichen und religiösen Leben zu befördern.[2] Er starb jung im Jahre 1398; über hundert Jahre vergingen, bis durch Luthers Reformation in Deutschland verwirklicht wurde, was Gerhard in den Niederlanden erstrebte.

Durch Luthers Bibelübersetzung, durch seinen kleinen Katechismus und seine Lieder war die erste Veranlassung zur Einführung eines neuen zeitgemäßen Volksunterrichts gegeben. Die fast gleichzeitige Erfindung der Buchdruckerkunst begünstigte diese Einführung, ja machte sie erst möglich.[3] Katechismus und Gesangbuch kamen gedruckt nach und nach in die Hände der Schuljugend.

Die Geistlichen gaben den katechetischen Unterricht und hatten bei demselben ihre Küster zu Gehilfen, denen besonders oblag, den Kindern den Katechismus, die Psalmen, Bibelsprüche und Lieder ins Gedächtnis zu prägen, auch gelegentlich statt der Pfarrer zu katechesiren.

Natürlich ergab sich hieraus die Nothwendigkeit, den Kindern das Lesen beizubringen, um Bibel, Katechismus und Lieder lesen zu können. An diesen

1) Vgl. Beilage 1. Ueberblick der wichtigsten deutschen Universitätsanstalten.

2) Gesch. d. Pädag. 1, 70.

3) Ueber die schon im 14. Jahrhundert gestifteten Schreib- und Rechenschulen (Scriefscholen) siehe Beilage 2.

Unterricht im Lesen schloß sich der im Schreiben an, der Kirchengesang verlangte daß die Kinder singen lernten.

Der Küster erhielt so zu seinen früheren Dienstleistungen, zum Läuten, Orgelspielen, Vorsingen, zu Diensten bei Taufen, Krankencommunionen, Hochzeiten u. s. w. ein ganz neues Amt, ein Lehramt. Als Lehrer aber stand er wie in seinen übrigen Leistungen unter Aufsicht des Pfarrers. Sein Amt galt als ein kirchliches schon oen Lehrgegenständen nach. Erst später gesellte sich zu diesen, zuerst auch nur hier und da, das profane Rechnen hinzu.

Unzählige Schwierigkeiten traten aber dem Gedeihen dieser ersten einfachsten christlichen Volksbildung hindernd in den Weg.

Einmal von Seiten der Lehrer. Bildungsanstalten für dieselben, Schullehrerseminarien gab es noch nicht. So kam es, daß man genöthigt war, die verschiedensten Subjekte, besonders Handwerker zu Lehrern anzunehmen, wenn sie nur einigermaßen lesen, schreiben und „Orgel schlagen" konnten. Das Lehren mußten sie erst lehrend lernen. Die grausame Zucht, welche viele übten, trat nur zu oft an die Stelle der Geduld und der verständigen Methode.

Kein Wunder, daß unwissende und harte Lehrer in den Gemeinden nicht beliebt waren, am wenigsten bei den Müttern, und daß Bürger und Bauern in der Regel sich aufs Aeußerste sträubten, das Mindeste zum Lebensunterhalt solcher Lehrer herzugeben. Daher war das Einkommen dieser so zum Erbarmen gering, daß sie, um zu leben, nicht nur häufig ein Handwerk trieben, sondern sich auch mannichfachen Arbeiten, selbst den niedrigsten, unterzogen. So gebrauchte man sie als Schreiber, Botenläufer, Hirten, als Musikanten, die zum Tanz aufspielten u. a. Gegen bessere Lehrer versündigten sich oft die Gemeinden durch den zähesten Geiz. Dazu kam, daß den meisten Aeltern all das Lernen der Kinder sehr gleichgültig, ja daß es ihnen gar nicht recht war, wenn diese mehr wußten und konnten als sie selbst. Gegen das Schreibenlernen der Mädchen erklärten sich viele entschieden. Bei solcher Gleichgültigkeit war es ebenfalls nicht zu wundern, daß sie ihre Kinder nicht zum Schulbesuche anhielten und eine Menge Ausflüchte vorbrachten, wenn sie deshalb Verweise erhielten. Sie sagten z. B., die größeren Kinder müßten ihre jüngeren Geschwister beaufsichtigen oder das Vieh hüten u. a. Bei der Ernte halfen die Kinder, darum war die Zahl der in der Schule Fehlenden zur Erntezeit am größten; man mußte hier meist nachgeben und Ernteferien zugestehen. —

Ueberblicken wir nun die Geschichte des deutschen Volksschulwesens seit Luther, so finden wir zuvörderst in dem Schulplan des im Jahre 1528 erschienenen Visitationsbüchleins der Reformatoren durchaus nichts, was dem Begriff der deutschen Schulen entspräche. Schon in der untersten Klasse, mit dem „ersten Haufen" der Schulkinder wird Latein getrieben.[1] Doch verlangte Luther die Einrich-

1) Pädag. I, 192.

tung von „deutschen Schulen" und „Mädchenschulen";[1] durch Bugenhagen ward nun 1529 eine „deutsche Schule" und eine „Jungfrauenschule" in Hamburg[2] gestiftet, 1531 sorgte derselbe, daß in Lübeck Töchterschulen und deutsche Schulen aufkamen.[3]

Gewissenhafte Fürsten nahmen sich bald nach dem Beginn der Reformation des Volksschulwesens an. So wurden durch die Kirchenordnung des trefflichen Herzogs Christoph von Würtemberg von 1559[4] „deutsche Schulen", in denen man Lesen, Schreiben, Rechnen und Kirchengesang lehrte, in allen Städten, ja bis zu den kleinsten Dörfern hinunter angeordnet. Die Schulordnung des Herzogs August von Sachsen[5] vom Jahre 1580 stimmte ganz mit der Württembergischen.

Später erschienen mehr und mehr fürstliche, die Volksschulen betreffende Edikte. Besonders lag es frommen Regenten sehr am Herzen, daß ihr Volk durch die Schule zu einem christlich frommen, gottgefälligen Volke erzogen und befähigt werde, durch Lesen der Bibel, des Katechismus und durch Singen geistlicher Lieder Erbauung zu finden. Der kirchliche Gottesdienst sollte durch die Schule gehoben werden, der Hausgottesdienst ward erst möglich, wenn der Hausvater mit den Seinigen die Bibel, den Katechismus und fromme Erbauungsbücher lesen und geistliche Lieder singen konnte.

Im 17. Jahrhundert zeigt sich diese fürstliche gewissenhafte Sorgfalt für eine christliche Volksbildung besonders in den Schulverordnungen des trefflichen Herzogs Ernst von Sachsen-Gotha.[6] Er trat im Jahre 1640 die Regierung an. Aus einer sorgfältigen Visitation der Kirchen und Schulen, welche er anordnete, ergab sich die größte Unwissenheit und Verwilderung des Volks. Fällt ja diese Visitation in die letzte Zeit des wüsten, das unselige deutsche Volk verwildernden dreißigjährigen Krieges.

Es ward nun vom Herzog ein katechetischer Unterricht für die Alten angeordnet, welcher sehr gesegnet war. Später erschien eine Schulordnung unter dem Titel: „Methodus oder Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die unterste Classes der Schuljugend im Fürstenthum Gotha kürz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen. Auf gnädigsten Fürstlichen Befehl aufgesetzt". Als

1) Heppe 1, 4. Mädchenschulen müssen natürlich deutsche Schulen sein. Doch herrscht Latein dermaßen, daß Luther in seinem Schreiben an den christlichen Adel deutscher Nation. 1520 schreibt: Wollte Gott eine jegliche Stadt hätte auch eine Mägdleinschule, darinnen des Tages die Mägdlein eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre zu deutsch oder lateinisch (Walch 10, 384. Vgl. „Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen von Brüstlein." Eine sorgfältige Sammlung Lutherscher Aussprüche.) Eine „Jungfrauenschule" befand sich schon 1533 in Wittenberg.

2) Heppe 5, 226. 3) Eb. 287.

4) Gesch. der Pädag. I, 311 u. 312. 5) Eb. 319.

6) Heppe 2 107.

Zweck der Schule wird angegeben, daß alle Kinder „im Katechismo und dessen Verstande, auserlesenen biblischen Sprüchen, Psalmen und Gebetlein, wie auch im Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen, und wo man mehr als einen Praeceptorem hat, in Wissenschaft etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge in guter Ordnung nach und nach unterrichtet und daneben zu christlicher Zucht und guten Sitten angeführt werden mögen." [1]

Diese Schulordnung, die Generalvisitationen und die „Information der erwachsenen Unwissenden" sollten keinem andern Zwecke dienen, als daß ein christliches Volk erzogen und daß das Volk in der Erkenntniß der christlichen Wahrheit befestigt würde.[2]

Aber nicht bloß die Regierungen, sondern auch fromme tüchtige Männer, denen das Heil ihres Volkes und die Förderung des Reiches Gottes am Herzen lag, arbeiteten eifrig auf die Vervollkommnung des Volksschulwesens hin. Vor Allen ist August Hermann Francke zu nennen; wir verweisen auf die gegebene Darstellung dessen, was derselbe mit nicht zu ermüdender Liebe für den Unterricht der Kinder, besonders armer, gethan, wie er „deutsche Bürgerschulen" gestiftet, in denen zur Zeit seines Todes nicht weniger als 1725 Knaben und Mädchen unterrichtet wurden.[3]

Aus Franckes Schule ging Julius Hecker hervor, dessen Verdienste um das Realschulwesen wir kennen lernten,[4] seine Arbeit für deutsche Schulen berührten wir nur. Im Jahre 1738 ernannte ihn König Friedrich Wilhelm I., nachdem er vor ihm gepredigt, zum Prediger an der Berliner Dreifaltigkeitskirche mit den Worten: „Er muß, wie er heute gethan, den Leuten den Herrn Jesum predigen, und sich der Jugend recht annehmen, denn daran ist das Meiste gelegen." Mit der größten Gewissenhaftigkeit gehorchte Hecker den Worten des Königs, sorgte für die Schulen seiner Parochie und stiftete Freischulen. Im Kleinen getreu sollte er über Großes gesetzt werden. Er hatte nämlich ein Schulmeisterseminar errichtet, welches so viel Anerkennung bei Friedrich II. fand, daß derselbe 1753 durch ein Rescript verfügte: es sollten alle zur Erledigung kommenden königlichen Küster- und Schullehrerstellen möglichst mit Subjecten aus diesem Seminar besetzt werden. Dies erhielt zugleich eine jährliche Unterstützung

1) Im Rechnen sollen die 4 Species, die Regel de Tri und wo möglich die Brüche eingeübt werden.

2) Von den späteren Schulverordnungen ist in christlicher Hinsicht merkwürdig die unter dem Großherzog Karl August von Weimar im Jahre 1822 publicirte „Allgemeine Dienstinstruktion für die Landschullehrer". In dieser wird gesagt: „Das Amt des Schullehrers gehört zu den wichtigsten im Staate, denn der Zweck desselben ist religiöse und sittliche Bildung des Volks. . . Wer ein solches Amt übernimmt, weiht sich ganz eigentlich dem Dienste Gottes und Jesu Christi, dem Dienste des Vaterlandes und der Menschheit. Heppe 2, 347.

3) Gesch. d. Pädag. 2, 140. 151. Schon in seinem 24. Jahre errichtete er in Hamburg eine Kinderschule, in welcher er den Unterricht ertheilte.

4) Eb. 165. 168.

von 600 Thalern und Hecker ward zum vortragenden Rath im geistlichen Departement ernannt. —

Aus den angeführten an Hecker gerichteten Worten Friedrich Wilhelms I. ergibt es sich schon, wie sehr diesem Könige die Förderung des Volksschulwesens am Herzen lag. Zwei Jahre vor seinem Tode erließ er ein Reglement, für städtische (zunächst Berliner) Volksschulen. Dies zeichnet sich durch die entschiedenste christliche Begründung aus. Es heißt in demselben: die Schulmeister sollten die ihnen anvertrauten Kinder als Kinder der Ewigkeit ansehn und sie Christo zuführen. Auch die Eltern wurden in diesem Reglement ermahnt, für ihre Kinder zu beten und ihnen mit einem guten Beispiele voran zu gehn.

Friedrich II. bestätigte, als er 1740 zur Regierung kam, alle von seinem Vater ausgegangenen Verordnungen in Schulsachen. Zugleich schärfte er dem Adel ein, besser für die Schulen auf seinen Dörfern zu sorgen — für den Unterhalt der Lehrer, den Bau von Schulhäusern u. s. w. Wie sehr Friedrich Heckern achtete und seine Bestrebungen begünstigte, sahen wir. Der siebenjährige Krieg unterbrach jedoch des Königs Bemühungen für die Schulen. Aber schon am 8. Februar 1763, sieben Tage vor Abschluß des Hubertsburger Friedens, erließ derselbe von Leipzig aus an den Kurmärkischen Kammerdirector Groschopp eine Ordre, worin er ihm eröffnete: „daß bei der bald und mit Nächstem herzustellenden öffentlichen Ruhe er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe, daß die vorhin und bisher so gar schlecht bestellten Schulen auf dem Lande nach aller Möglichkeit verbessert und solche nicht mit so gar unerfahrenen Leuten weiter besetzt werden müßten. Er sei gesonnen hiemit zuvörderst den Anfang in den Amtsdörfern der Kurmark zu machen und wolle, daß zu Schulmeistern keine andern als diejenigen genommen würden, welche der Consistorialrath Hecker dazu vorgeschlagen oder wenigstens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe."

In demselben Jahre erhielt Hecker den Auftrag ein „Generallandschulreglement" der preußischen Monarchie auszuarbeiten, am 23. Sept. 1763 unterschrieb der König dasselbe. Es war „die ausführlichste und umfassendste aller bisher erschienenen protestantischen Schulordnungen. Die traditionelle kirchliche Auffassung der Volksschule und des Schulmeisteramts war streng fest gehalten." Das Volk sollte entschieden christlich erzogen werden.

„Es muß ein Schulmeister, heißt es im Reglement, nicht nur hinlängliche Geschicklichkeit haben, Kinder in den nöthigen Stücken zu unterrichten, sondern auch dahin trachten, daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Heerde sei, und mit seinem Wandel nicht wiederum niederreiße, was er durch seine Lehre gebaut hat. Darum sollen sich Schulmeister mehr als andere der wahren Gottseligkeit befleißigen und alles dasjenige verhüten, wodurch sie den Eltern und Kindern anstößig werden können. Vor allen Dingen müssen sie sich bekümmern um die rechte Erkenntniß Gottes und Christi, damit, wenn dadurch der Grund

zum rechtschaffenen Wesen und wahren Christenthum gelegt ist, sie ihr Amt vor Gott in der Nachfolge des Heilandes führen, und also darinnen durch Fleiß und gutes Exempel die Kinder nicht nur auf das gegenwärtige Leben glücklich machen, sondern auch zur ewigen Seligkeit mitzubereiten helfen."

Die Schulmeister wurden „vor allen Dingen ernstlich erinnert, sich jedesmal zur Information durch herzliches Gebet für sich vorzubereiten, und von dem Geber aller guten Gaben zu ihren Verrichtungen und Berufsarbeit göttlichen Segen, Weisheit und Geduld zu erbitten, insonderheit den Herren anzuflehen, daß er ihnen ein väterlich gesinntes, mit Ernst und Liebe temperirtes Herz gegen die anvertrauten Kinder verleihe, damit sie alles willig und ohne Verdruß verrichten, was ihnen als Lehrern zu thun obliegt, eingedenk daß sie ohne den Beistand des großen Kinderfreundes Jesu und seines Geistes nichts auszurichten vermögen, auch der Kinder Herzen nicht gewinnen können. Unter der Information selbst haben sie nicht weniger aus Herzens Grund zu seufzen, damit sie nicht allein selbst ein wohlgefaßtes Gemüth behalten, sondern auch, daß Gott ihren Fleiß segnen und zu ihrem Pflanzen und Begießen sein gnädiges Gedeihen von Oben geben wolle, weil alles wahre Gute durch die Gnade Gottes und die Wirkung Seines Geistes in den Kindern muß gewirkt werden." —

Kein Schulmeister soll angestellt werden, wenn er nicht zuvor im Examen tüchtig befunden worden.

Leider stellten sich der Ausführung des ausgezeichneten Königlichen Landschulreglements unzählige Hindernisse in den Weg, so von rohen unwissenden Schulmeistern,[1] von den Bauern und von adlichen Schulpatronen und Unterobrigkeiten.[2]

Der treffliche Hecker starb sanft am 24. Juli 1768.[3] Unter sein Bild setzte ein Freund folgende Inschrift:

In Gottes Kraft Satans Werk zu zerstören,
Dagegen des Heilandes Reich zu vermehren,
In Worten und Wandel erbaulich sein,
Im Beten und Wachen, im Glauben und Lieben,
Im Hoffen und Dulden sich männlich zu üben,
Dienstfertig beschäftigt mit Groß und mit Klein,

1) Von solchen nämlich, die nicht aus Heckers Schule hervorgegangen.

2) Heppe (3, 37) theilt folgenden Brief mit, den ein Geistlicher im Jahre 1764 an Hecker schrieb: „Die meisten Unterobrigkeiten und Patronen bekümmern sich gar nicht um das Schulwesen. Wie viele von ihnen Gott selbst nicht kennen, so sehn sie es nicht einmal gern, daß ihre Untergebenen eine Erkenntniß von Gott haben. — Viele halten eine vernünftige und christliche Erziehung ihrer Unterthanen für überflüssig und unnöthig. Wenn der Bauer nur pflügen, mähen und dreschen kann, dann ist er schon ein guter Bauer, er mag übrigens wissen, ob ein Gott sei oder nicht. — Man glaubt, je dümmer ein Unterthan ist, desto eher wird er sich Alles wie ein Vieh gefallen lassen."

3) Vgl. Gesch. d. Pädag. 2, 427.

In Nöthen still, standhaft stets Gott zu vertrauen,
Für allerlei Stände Pflanzgärten zu bauen
Und Lehrer in Kirchen und Schulen zu ziehn:
Selbst Hand an den Bau des Reichs Gottes zu legen,
Die Schafe zu weiden, die Lämmer zu pflegen
War Heckers Wunsch, Trieb, Werk, Arbeit, Bemühn.

Der Segen seines Lehrers Francke ruhte auf Hecker, in Franckes Geist wirkte er sein Lebenlang, daher der durchaus christliche Charakter des von ihm verfaßten Schulreglement.

Was sollen wir aber davon denken, daß Friedrich II. einem so entschiedenen Christen so großes Vertrauen schenkte, und jenes Reglement unterschrieb, das er, bei seinem ernsten Interesse an der Bildung des Volks, gewiß vor dem Unterschreiben genau gelesen.

Der König hatte im Jahre 1759, da er in seinen märkischen Winterquartieren an der Oder lag, den erbärmlichen Zustand des Volksschulwesens kennen gelernt und gewiß zu Herzen genommen, sonst würde er nicht schon vor Abschluß des Hubertsburger Friedens jenes erwähnte Schreiben an Groschopp erlassen und darin ausgesprochen haben, daß er sein Augenmerk auf Verbesserung des Schulwesens gerichtet.

Doch das nimmt nicht Wunder, daß der große König, der es nach seiner strengen Gewissenhaftigkeit mit seinen Königlichen Pflichten höchst genau nahm, daß er sich für verpflichtet hielt alles zu thun, was in seiner Macht stand, um jene Verbesserung herbei zu führen. Das aber nimmt Wunder, daß er bei seiner Heterodoxie und Abwendung vom Christenthum dennoch sich entschieden für christliche Bildung seines Volks durch seine Namensunterschrift unter das neue Schulreglement aussprach. Lebte in ihm noch von seiner frühen Jugend her eine nicht ganz auszulöschende Pietät gegen das Christenthum? Oder sagte ihm seine Regentenweisheit: ein ganz ungläubiges unchristliches deutsches Volk könne gar nicht regiert werden und verfalle früher oder später in Revolution und Anarchie? — Oder bestimmte den König alles dieses und ward er vor Allem von dem bestimmt, welcher die Herzen leitet wie Wasserbäche. (Sprüche 21, 1.)

Ich komme noch einmal auf Hecker zurück, insofern er nämlich den bedeutendsten Einfluß auf einen Mann hatte, dessen ganzes Leben der Verbesserung des Schulwesens gewidmet war. Der Mann war Johann Ignaz von Felbiger. Er war 1724 zu Großglogau in Schlesien geboren. Katholik von Geburt ward er später Abt und Prälat in Sagan. Hier fand er die katholischen Trivialschulen ganz in Verfall, und es kränkte ihn tief, daß katholische Aeltern ihre Kinder in lutherische Schulen schickten, weil diese besser seien, als die der Katholiken. Er wollte deßhalb eine Schulreformation, wußte aber nicht entfernt, wie sie auszuführen sei, und suchte sich hierüber durch pädagogische Bücher zu unterrichten. Was er über die Berliner Schulen Heckers las, gefiel ihm vor

Allem, doch argwohnte er, die Ausführung möchte dem Plane nicht entsprechen. Um hierüber klar zu werden, reiste er 1762 „incognito unter dem Namen eines schlesischen Edelmanns" nach Berlin und fand die Schule auch in der Ausführung trefflich. Er nennt sie: die berühmte, noch lange nicht nach Verdienst bekannte Realschule.[1] Nach seiner Rückkehr schickte er zwei junge Männer zu Hecker, welche 11 Monate in Berlin blieben und dann 1763 bei der Schule in Sagan angestellt wurden. Felbiger befürchtete aber, es dürfte manchem anstößig sein, daß er, wie er sagt, „die Lehrart von einer andern Glaubenspartei hergenommen und sogar in deren Schulen seine jetzigen Lehrer vorbereiten lasse.[2] Diesen Anstoß zu beseitigen beruft er sich darauf, daß ja die früheren Christen in den Schulen der Heiden Belehrung gesucht, auch die bedeutendsten Kirchenväter von heidnischen Lehrern gebildet seien. Dennoch „sahe man in Rom die Bemühungen des Abts als Handlungen an, dadurch die katholische Religion untergraben und in Schlesien zu ihrem Verfalle vorbereitet wurde".[3]

Felbiger wirkte nun unermüdet für Vervollkommnung nicht bloß des Sagan'schen, sondern des Schlesischen Volksschulwesens. Denn es wurden die weltlichen, wie die kirchlichen Behörden bald auf seine Reformen in Sagan aufmerksam und zogen ihn von da an zu Rathe. Besonders geschah dieß von dem in Schlesien dirigirenden Minister von Schlaberndorf, welcher auf Felbiger zuerst durch einen Berliner Bericht über dessen Sagan'sche Schulverbesserung aufmerksam wurde und dem Abte im Jahre 1765 einen wichtigen Auftrag gab.[4] König Friedrich II. hatte nämlich das besprochene Generalschulreglement für alle Gemeinden des Landes erlassen.[5] In diesem Reglement war aber manches befohlen, was auf die katholischen Schulen Schlesiens nicht paßte. Darum ward 1765 ein besonderes „General-Land-Schulreglement für die Römisch-Katholischen" in Schlesien und Glatz publizirt. Zu diesem Reglement hatte aber Schlaberndorf durch Felbiger den Entwurf abfassen lassen.

Es würde hier zu weit führen, sollte die unermüdete vielseitige Thätigkeit Felbigers für das Volksschulwesen vollständig dargelegt werden. Vorzüglich suchte er Lehrer zu bilden, zuerst indem er selbst in Sagan pädagogische Vorlesungen hielt, dann die Stiftungen mehrerer Lehrerseminarien veranlaßte. Auch hielt er Vorträge für Candidaten, welche zugleich alle Klassen der Sagan'schen Schule besuchen mußten.[6] Weiter drang er auf Erhöhung der Lehrerbesoldungen,

1) Felbigers „Kleine Schulschriften. Bamberg und Würzburg 1772". Hier S. 16: „Vorläufige Anzeige von besserer Einrichtung der öffentlichen Realschulen. Sagan 1763". Später besuchte Felbiger noch einmal die Berliner Realschule.

2) Eb. S. 28.

3) Eb. S. 525.

4) Eb. 450. Der Bericht stand in der 15. Fortsetzung der Nachrichten von der Berliner Realschule.

5) Eb. 445.

6) Eb. 148.

Verbesserung alter, Stiftung neuer Schulen, wie auf Inspection und Visitation aller Lehranstalten. Zugleich schrieb er und sein treuer Gehülfe, der Sagan'sche Prior Strauch, viele Schulbücher für Lehrer und Schüler.

In Bezug auf Lehrmethode folgte er nur allzutreu der von dem seltsamen Hähn[1] in der Berliner Realschule eingeführten. Er gebrauchte, wie dieser, beim Unterricht Tabellen, welche einen logisch disponirten Ueberblick verschiedener Lehrgegenstände bieten sollten.[2] Dann bediente er sich der Hähn'schen „Buchstabenmethode" „bei Dingen, die ins Gedächtnis gefaßt werden sollten". War z. B. der Spruch zu erlernen: vergilt nicht Böses mit Bösem, so wurden die Anfangsbuchstaben der Wörter an die Tafel geschrieben: V. n. B. m. B. — an diesen Buchstaben sollte das Gedächtniß ein Anhalten haben. Ferner verlangte Felbiger das Zusammenunterrichten der Kinder, so daß man sie nicht einzeln nach einander vornahm, vielmehr beim Lesen oder Aufsagen alle in demselben Tone und in demselben Momente dieselben Worte sagen ließ.[3] Beim katechetischen Unterrichte ließ er 3 Katechismen gebrauchen, von denen jeder auf die Ausbildung einer der drei Seelenkräfte berechnet war. Der erste, für die „Incipienten" zur memoriellen Einübung der hauptsächlichsten Glaubenslehren bestimmte, wurde zugleich zu den eigentlichen Leseübungen gebraucht. Der zweite Katechismus sollte die katholische Lehre dem Verstande der Schüler nahe bringen, der dritte besonders auf den Willen derselben einwirken.

Im Jahre 1774 berief Maria Theresia Felbiger nach Wien und machte ihn zum Generaldirektor des Schulwesens für die österreichischen Staaten. Am 6. Dezember erschien die von ihm ausgearbeitete „Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen".[4]

Nach dieser Schulordnung gab es nämlich: 1) Normalschulen, d. i. Realschulen, welche ungefähr den gegenwärtigen sogenannten höheren Bürgerschulen und Gewerbschulen entsprachen und Bildung künftiger Landwirthe, Apotheker, Künstler ꝛc. bezielten. 2) Hauptschulen, in welchen dieselben Gegenstände wie in den Normalschulen gelehrt wurden, jedoch nur ihre Anfänge. 3) Trivialschulen. Die Hähn'sche Methode war auch hier eingeführt. —

Vornämlich fanden Felbigers Einrichtungen in Böhmen großen Anklang durch den Dechanten Kindermann zu Kaplitz, dessen pädagogischen Eifer, besonders in Einführung von Industrieschulen, Maria Theresia dadurch belohnte, daß sie ihn in den Adelstand mit dem Namen von Schulstein erhob.

Als Friedrich II. im Jahre 1778 beim Ausbruche des Krieges mit Oester-

1) Vgl. Gesch. d. Pädag. 2, 137 ff.
2) Heppe 1, 91.
3) Ebenso verfuhr später Pestalozzi. Gesch. d. Pädag. 2, 321.
4) Diese Schulordnung ist abgedruckt in der „Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780. Siebenter Band. Zweite Auflage. Wien bei Mößle 1787". Seite 116—137.

reich Felbiger befahl, entweder nach Schlesien zurückzukehren oder auf die Abtei Sagan zu verzichten, so blieb er in österreichischem Dienst und erhielt von der Kaiserin zur Entschädigung die Propstei Preßburg und 6000 fl. Pension. Joseph II. folgte im Jahre 1780 seiner Mutter in der Regierung. Er strich die Pension Felbigers und befahl ihm, auf das Schulwesen in Ungarn sein Augenmerk zu richten. —

Nach einem Leben voll Mühe und Arbeit starb Felbiger 1788 in Preßburg im 64. Jahre. Seine Mühe und Arbeit scheint aber nach seinem eigenen Bekenntniß geringen Erfolg gehabt zu haben. „Es ist beinahe unbegreiflich, schreibt er[1] 1768, daß die ausdrücklichsten Befehle eines so großen Monarchen (Friedrich II.), auf deren Erfüllung ein königlicher Minister und zwei hohe Landescollegia alle ihre Aufmerksamkeit durch eine Reihe von 5 Jahren verwendet haben, nur an sehr wenig Orten von der gehofften Wirkung gewesen sind. Wenn sich irgendwo die Macht des Vorurtheils in seiner völligen Größe gezeiget hat, so ist es gewiß hier geschehen. Das Misvergnügen gegen dieses Unternehmen war allgemein." Man fürchtete, wie erwähnt, die katholische Religion möchte untergraben werden; die Methode war verdächtig, weil sie von Protestanten stammte. Angehende Pfarrer waren unzufrieden, daß sie das erste Quartal ihrer Einnahme zur Unterhaltung der Seminare hergeben, alle Geistlichen waren es, weil sie soviel neue Arbeit für die Schulen übernehmen sollten. Gutsbesitzer fürchteten, die aus Felbigers Schulen hervorgehenden Knaben möchten sich später den Diensten entziehn, auch wollten sie nichts zur Verbesserung der Schulstellen und Schulhäuser thun. Der „gemeine Mann" hielt das Lernen der Kinder für unnütz, da er selbst ja demohne bestehe, er war gegen Schulgeld, Anschaffung von Schulbüchern, gegen Beiträge zum Erbauen oder Ausbessern von Schulhäusern, und gegen Schulpflichtigkeit. Den Schullehrern mißfiel die Methode. — Ja Felbiger gesteht: er selbst sei nicht der rechte Mann zur Ausführung, er sei ein Praktiker gewesen und durch viele anderweitige Amtsgeschäfte verhindert worden, sich ganz dem Schulwesen zu widmen.[2]

Wir sahen, daß Jul. Hecker, als ein treuer Schüler A. H. Franckes, den größten Einfluß auf das Preußische Schulwesen übte, daß hinwiederum Felbiger in seine Fußtapfen trat und bedeutend zuerst das katholische Schulwesen in Schlesien, dann in Oesterreich reformierte. Aber an Felbiger selbst

1) Schulschriften 524. Nach der Vorrede (S. 428) ist das folgende Bekenntniß von Felbiger selbst aufgesetzt.

2) Wenn Felbigers Schulreformation keineswegs ganz dem Charakter der katholischen Kirche entsprach, so war dies noch weit weniger der Fall bei der an Felbiger sich anschließenden „Instruktion für den katholischen Schulmeister zu Neresheim", welche der Reichsprälat Benedict Martin 1769 publicirte und die, wie Heppe richtig bemerkt, „auf das Katholische so wenig Rücksicht nimmt, daß sie geradezu für eine protestantische Schulordnung gehalten werden könnte". Heppe 1, 97 ff.

schloß sich wiederum in Bayern der unermüdliche Braun an, welcher (im Jahre 1770) für Bayern eine „Schulordnung für die deutschen und Trivialschulen" ausarbeitete. Er drang auf Güte der Schulbücher, der Lehrer und der Lehrart. Besonders lag ihm das Lehren des Deutschen am Herzen. Im Jahre 1778 ward Felbigers Schulreform eingeführt durch eine von Braun veranlaßte „Kurf. Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern." Aber 3 Jahre nach der Publication dieser Verordnung, 1781, erreichte die Wirksamkeit Brauns ihr Ende, da die Leitung des Unterrichtswesens den Klostergeistlichen übergeben wurde.[1]

Bis dahin war die Rede vom „Volksschulwesen", welches Stadt und Land begreift. Gewöhnlich war es aber nur auf Städte berechnet und von Städten ausgegangen, da die meisten Männer, welche Volksschulen organisierten, in Städten lebten und wirkten. So Francke, dessen „deutsche Bürgerschulen" Vorschulen für Studierende und Handwerker, aber nicht für Bauern waren. Dasselbe gilt von den Berliner Lehranstalten des Julius Hecker.[2] Was sie für arme und reiche Stadtkinder aufgestellt, das ward allenfalls auf Bauernkinder übertragen, nur beschränkte man sich in der Dorfschule auf die ersten allgemeinen Anfänge, ohne alle Berücksichtigung dessen, was der Bauer besonders wissen und können muß. Analog den höheren Bürgerschulen höhere Bauernschulen zu stiften, kam natürlich niemand in den Sinn.

Nun trat aber ein Mann auf, der nicht in der Stadt, sondern auf dem Lande einheimisch war, Bauern und Bauernschulen genau kannte und den Entschluß faßte, Alles aufzubieten, um diese vernachlässigten Schulen so zu reformieren, wie es die vom Bürgerstande ganz verschiedene Eigenthümlichkeit des Bauernstandes verlangte. Dieser Mann war der Domherr Friedrich Eberhardt von Rochow auf Reckan, derselbe, welchen man schon 1774 unter den Gästen bei dem merkwürdigen Examen in Basedows Philanthropin sah. Eberhardt von Rochow war der Sohn des Preußischen Ministers von Rochow. Im Jahre 1734 geboren, studierte er 1747 bis 1749 auf der Ritterakademie in Brandenburg, nahm 1750 Dienst in der Preußischen Kavallerie, ward bei Lowositz verwundet und wieder geheilt. Eine zweite Verwundung machte ihn aber dienstunfähig, er nahm deshalb 1758 den Abschied. Später ward er Domherr an der Domkirche zu Halberstadt, heirathete und lebte fortan auf Reckan, das eine Meile von Brandenburg gelegen, seit mehreren hundert Jahren Stammgut seiner Familie war.[3] — Wie er nun hier auf den Gedanken kam, das Dorfschulwesen zu reformieren, erzählt er selbst. Im Vorbericht zur ersten Auflage seines „Versuchs eines Schulbuchs für Kinder der Landleute" schreibt er:

1) Heppe 4, 10 ff.
2) Geschichte der Pädag. 2, 139.
3) Büsching, Reise nach Rekahn 256. 258.

„Auf die Frage: „wer mich berufen hat, mich zum Lehrer des Landvolks aufzuwerfen"? ist meine kurze Antwort diese:

Ich lebe unter Landleuten — Mich jammert des Volks — Neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der schweren Last ihrer Vorurtheile gedrückt. Ihre Unwissenheit in den nöthigsten Kenntnissen beraubt sie der Vortheile und „Ersetzungen", welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem ihrigen gegönnt hat. Sie wissen weder das, was sie haben, gut zu nutzen, noch das, was sie nicht haben können, froh zu entbehren. Sie sind weder mit Gott, noch mit der Obrigkeit zufrieden. Gott tadeln sie durch Murren über die Einrichtung seiner Welt, und halten ihn für einen Stiefvater, der partheiisch mit seinen Kindern verfährt. Die Obrigkeit aber sehen sie, bei jeder nöthigen Einschränkung ihrer eigennützigen Wünsche und Handlungen als einen harten Statthalter an, der das zur befohlenen Pflicht hat, ihnen das Leben zu verbittern. Daher ist ihre Religion meistentheils der verderbliche Fatalismus. Die ganz vortreffliche Sittenlehre Jesu Christi und seiner Apostel liegt ihnen ganz außerhalb der Sphäre der Ausübung. Sie wollen zur Noth wohl durch Christum selig, aber nicht nach Christi Geboten vorher fromm werden.

Die Ursache dieser sämmtlichen, den Staat in seinem wichtigsten Theile zerstörenden Uebel liegt an der vernachlässigten Erziehung der ländlichen Jugend. Man sorgt nicht dafür, ihr die von der ihrigen oft sehr verschiedene Sprache des Unterrichts ꝛc. und in derselben richtige Begriffe und Grundsätze beizubringen; man bildet nicht ihre ganze Seele; man gewöhnet ihr Gewissen nicht, über ihre Urtheile und ihre Handlungen zu richten. Und so bleibt denn auch das Landvolk unfähig, einen moralischen Vortrag zu verstehen, gegebene Regeln anzuwenden, begangene Fehler zur Besserung zu nützen, sondern sie sind und bleiben sinnlich, das ist, nicht viel besser als thierisch; und fühllos für jede Art moralischer Glückseligkeit.

So fand ich das Landvolk. Und nun sahe ich mich nach Hülfe um, wodurch diese Last weggehoben werden könnte".

Genauer geht Rochow in der „Geschichte meiner Schulen" darauf ein, was ihn auf den Gedanken brachte, die Dorfschulen umzugestalten. Er schreibt:[1] „Als in den Jahren 1771 und 1772 sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getraide verdarb, Theurung entstand, auch tödtliche Krankheiten unter Menschen und Vieh wütheten, da that ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein mögliches, den Landleuten auf alle Weise mit Rath und That beizustehen. Ich nahm einen ordentlichen Arzt für die Einwohner auf meinen Gütern an, der unentgeltlich von ihrer Seite sie, gegen ein jährliches Gehalt von mir, mit freier Medizin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisungen und münd-

1) S. 3. ff.

lichen Rath, wie durch allerlei Vorkehrungen und Mittel, wobei sie freilich auch ihrerseits thätig sein müßten, dem Fortgang der Epidemie zu steuern sei.

Aber böse Vorurtheile, Verwöhnung und Aberglauben, nebst gänzlicher Unwissenheit an Lesen und Schreiben, machten fast alle meine guten Absichten fruchtlos.

Sie empfingen zwar die Mittel, die ich bezahlte, nahmen sie aber nicht ein, und scheuten sogar die Mühe, dem nur eine kleine Meile in Brandenburg wohnenden Arzte von dem jedesmaligen Zustande der Patienten ꝛc. Nachricht zu geben.

Die einfachsten Vorkehrungen und Reinigungsanstalten, die ich ihnen mündlich empfahl, waren ihnen theils zu mühsam, theils hatten sie solche vergessen, und das Schriftliche konnten sie nicht lesen.

Dagegen brauchten sie heimlich die verkehrtesten Mittel, liefen zu Quacksalbern, Wunderdoktoren, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben dahin.

In tiefer Demuth möchte ich an diesem kundbaren Beispiel denen Regenten und Landesvätern den hohen und unschätzbaren Werth der Aufklärung durch bessere Schulen hier nochmals an's Herz legen! . . .

In bittern Gram versenkt über diese schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit saß ich einstmals (es war am 14. Februar 1772) an meinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt daliegt. — „So, dachte ich, liegt auch die edle kräftige Gottesgabe, Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in ein Gewebe von Vorurtheilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft so wenig, wie hier der Löwe die seinige, brauchen kann. Ach wenn doch eine Maus wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte, vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern, und sich losmachen können!"

Und nun zeichnete ich gleichfalls, als Gedankenspiel, auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, worin der Löwe verwickelt ist, zernagt hat.

Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele:

Wie, wenn Du die Maus würdest?

Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei als er ist: Er wächst auf, als ein Thier unter Thieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hoch- und er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frohne hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann, ja selbst wenn sie gut ist, (und wie oft ist sie das?) das Bündige derselben bei ihm nicht Ueberzeugung wirkt. Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind gewöhnlich, wie Christus es nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustande der Sachen (nach welchem sein Flor sich in einem

beständigen Kriege gegen die verheerende und zerstörende Dummheit befindet) mehr Verlust als in der blutigsten Schlacht.

„Gott! dachte ich, muß denn das so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers — nicht auch verhältnismäßig gebildet, und zu allem guten Werk geschickt gemacht werden? Wie viele tüchtige Menschen hätte z. B. ich in diesen Jahren nicht meinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Raub ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind! Ja! ich will die Maus sein. Gott helfe mir".

Und nun schrieb ich gleich denselben Morgen die Titel der dreizehn Kapitel, woraus mein Schulbuch für die Lehrer der Landleute sein sollte, nieder, und zwar auf die andere Seite des Blattes, worauf der Löwe, das Netz und die Maus stand, welches Blatt ich zum Andenken bewahre, vom geneigten Leser aber hoffe, wegen dieser Mikrologie Verzeihung zu erhalten.

Zu Mittage zeigte ich meinen Plan meinem neuen verständigen Prediger, Herrn Stephan Rudolph,[1] der erst ein Jahr im Amte stand. Er billigte ihn und rieth mir des Theologischen wegen, so darin vorkäme, mit Herrn Oberconsistorial-Rath Teller in Berlin zu correspondiren. Dieser nannte meine Arbeit gemeinnützig und unterstützte mich edelmüthigst mit gutem Rath. So ward denn das erste meiner literarischen Produkte schnell fertig, daß es schon auf Ostern 1772 unter dem Titul:

„Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder
zum Gebrauche in Dorfschulen,
Berlin bei Fr. Nicolai"

erschien und das Motto führte, welches doch nur die erste Ausgabe hat:

Difficile est proprie communia dicere. Horat.

Daß ich mit diesem Buche vorzüglich die Lehrer, und zuvörderst nur sie bilden wollte, (so wie man etwa die Amme curirt, um dem Kinde gedeihliche Nahrung zu verschaffen), wird man leicht einsehen.

Wie ich mich denn auch in der Vorrede für die Lehrer in Landschulen besonders verwendete, deren spärliches Auskommen auf das ungewisse Schulgeld sonderlich von armen, kinderreichen Aeltern angewiesen, ohne Nebenprofession, die bald der Hunger zur Hauptbeschäftigung machte, sie, besonders mit einer Familie schlechterdings nicht zu nähren vermochte. Denn in Büsching's Reise nach Reckan wird man finden, daß mancher Landschullehrer Einkommen etwa 12 Rthlr. war.

1) Rudolph, wiewohl Candidat, mußte wegen seiner Größe Soldat werden, ward aber von seinem Vater losgekauft. Er habe sich bemüht, erzählt Büsching (263) „den Alten und Jungen zu lauter ihnen nützlicher Erkenntniß durch einen sehr deutlichen Unterricht behülflich zu sein." Die Lieder habe er (im alten Gesangbuch) gut gewählt, „wenigstens solche Verse, welche entweder wegen ihrer Undeutlichkeit oder Unschicklichkeit für die Gemeinen nicht nützlich, weggelassen." „Die Zusätze Rudolphs zum Gebete des Herrn gefielen mir nicht," schreibt Büsching.

Ich bat daher, jedem wenigstens 100 Rthlr. jährlich zu geben, wogegen der ganze Schulunterricht unentgeldlich sein müsse, damit alle Entschuldigungen, z. B. armer Aeltern, wegen des Zurückbehaltens der Kinder aus der Schule wegfielen.

Während der Zeit nun, als ich nicht ohne die Bangigkeit eines neuen Schriftstellers erwartete, wie das Publikum über meine Schrift urtheilen würde, erhielt ich einen Brief von dem damaligen Chef des geistlichen und Ober-Schul-Departements, nun verstorbenen Geh. Staats- und Justiz-Ministers Freiherrn von Zedlitz folgenden Inhalts:

[1] Hochwürdiger und Hochwohlgeborner Herr,
Insonders Hochzuehrender Herr!

Daß ein Domherr für Bauernkinder Lehrbücher schreibt, ist selbst in unserm aufgeklärten Jahrhundert eine Seltenheit, die dadurch noch einen höhern Werth erhält, daß Kühnheit und guter Erfolg bei diesem Unternehmen gleich groß sind, Heil, Lob und Ehre also dem vortrefflichen Manne, den nur die Rücksicht auf die Allgemeinheit des Nutzens, welcher gestiftet werden kann, zu solchen Unternehmungen antreiben konnte.

Ew. Hochw. müssen von mir keinen bestimmten Dank erwarten, er würde mit einer Sache in keinem Verhältniß sein, deren Werth ganze künftige Generationen preisen müssen. Lassen Sie mich vielmehr Sie von nun an als einen solchen Mann betrachten, der zur Beförderung der großen Absichten des besten Königs mir in der Verbesserung des Unterrichts der Landjugend so kräftige Beihülfe leisten kann, und der Patriotismus genug hat, diesen Beistand leisten zu wollen.

Ew. Hochw. wird nicht unbewußt sein, daß des Königs Majestät die Interessen eines Kapitals von hunderttausend Rthlr. zur Salarirung der Dorf-Schulmeister in der Chur-Mark ausgesetzt haben und daß Höchstdieselben vornehmlich wünschten, Schulmeister aus Sachsen zu diesem Behuf herüber zu bekommen.

Nach Ew. Hochw. Meinung sind hundert Rthlr. für einen Schulmeister genug. Ich hatte anfänglich keine größere Besoldung im Sinne, allein ich glaube kaum, daß sich dieses so genau und allgemein bestimmen läßt, weil ich es für sehr verderblich halte, wenn der Dorfs-Einwohner für den Unterricht seiner Kinder annoch ein gewisses wöchentliches Schulgeld zahlen muß, in maßen dieses Schulgeldes, so gering es ist, dennoch in diesen beklemmten Zeiten den Landmann sehr oft mit Grunde abhalten kann, seine Kinder in die Schule zu schicken. Vielmehr hielte ich es für gut, daß jedes Kind vom fünften Jahre an in die Schule gehen müßte und daß der Prediger kein Kind zum Abendmahle annehmen dürfte, welches nicht einen zu bestimmenden Grad von anklogischer Gelehrsamkeit erreicht hätte.

1) Rochow, Gesch. meiner Schulen. S. 37 ff.

Es würde dannenhero auch die Besoldung mit der Anzahl der Kinder eines Dorfes im Verhältniß stehen müssen. Und da aller Unterricht, wie Ew. Hochwürden so richtig bemerken, dahin gehen muß, daß die Bauernkinder zur Treibung ihres künftigen Gewerbes aufgeklärter gemacht und der Verstand nach ihrem Verhältniß bearbeitet werde, so fällt es in die Augen, daß ein dergleichen Unterricht weit mühsamer werden muß, als wenn der Schulmeister den jungen eine Seite aus Luthers Katechismo lernen läßt.

Die Sache wird dadurch immer einen großen Schritt weiter kommen, wenn wir Leute erhalten, welche Kopfs genug haben, die Jugend nach dieser Methode zu unterrichten; und in voller Zuversicht auf Ew. Hochwürden rühmlichen Eifer, wage ich es, Dieselben zu ersuchen, sich um einige dergleichen Subjekte, vornehmlich aus Sachsen, zu bewerben und mir demnächst einige Nachricht zukommen zu lassen, ob nicht fürs Erste mit einem Distrikte um Reckan herum ein Versuch zu machen möglich sei. Diese Leute würden offenbar, wenn sie durch Ew. Hochwürden herübergerufen wären, auch mehr Zutrauen zu ihnen haben, und es würde offenbar mehr Vortheil sein, wenn man ganze Distrikte mit guten Schulmeistern auf einmal besetzte, als wenn alle zehn Meilen einer angesetzt würde.

Ew. Hochwürden sollen hiebei mit keinem Auftrage belastet werden; ich verpflichte mich aufs Heiligste nichts zu fordern, als was Ihnen selbst Ihr Eifer für das allgemeine Beste abfordern wird. Ich ersuche Sie nur, das Talent, was Ihnen die Vorsicht gegeben hat, anzuwenden, und werde mirs zur Ehre rechnen, wenn Sie über dieses Sujet und über die zu treffende Einrichtung mir Dero Meinung unzurückhaltend zu eröffnen die Gefälligkeit haben wollten.

Ich bin mit einer Hochachtung, die ich auszudrücken nicht im Stande bin

Ew. Hochwürden

gehorsamster Diener

Zedlitz.

„Man[1] wird es mir hoffentlich nicht als Ruhmredigkeit auslegen, daß ich diesen Brief hier beifüge, weil ich ohne dessen Mittheilung keine Geschichte meiner Schulen beschreiben konnte: denn er ist die Grundlage zu allem, was durch mich in diesem Fache nachher geschehen ist. Auch kann dieser Brief zum Besten dienen, daß ich nicht eigenmächtig, oder in ein fremd Amt greifend verfuhr, sondern nach Aufträgen von meinen Vorgesetzten handelte.

Nun entspann sich eine weitläufige Correspondenz zwischen dem Minister und mir über Schulsachen, von welcher ich itzo nur soviel beibringe, daß der Minister mich versicherte, er habe dem Könige (und Friedrich II. dachte gerade damals mit Ernst an den statistischen Werth besserer Landschulen) von meinem Buche Bericht erstattet, der König habe es gnädig aufgenommen, und ihm befoh-

1) Eb. 10.

len, durch mich Sächsische Schulmeister ins Land zu ziehen[1] und die Landschulen nach meinem Plane zu organisieren. So sichtbar segnete die Vorsehung mein kleines Senfkorn, daß es bald ein Bäumchen wurde."

Seinen Lehrern schreibt Rochow später:[2] „Der Hauptzweck dieser meiner Schulanstalt ist: soviel ein Lehrer dabei thun kann, aus den Kindern meiner Unterthanen aufrichtige Gottesverehrer zu machen und die durch ihren Wandel beweisen, wie sie Jesu Christo, ihrem Herrn, angehören und Unterthanen seines glückseligen Reiches sind und ewig zu bleiben wünschen[3], dann aber auch sie zu solchen Menschen zu bilden, die zu allem guten Werk geschickt sind, weil sie wissen, daß ihr Weg zum Himmel über diese Erde geht und Treue im Beruf entweder selbst thätiges Christenthum ist, oder solches doch sehr erleichtert, und überall Brauchbarkeit und Geschicklichkeit zu den täglichen Geschäften des Lebens es eigentlich möglich macht, sein Licht, nämlich die in uns wohnenden guten Gesinnungen, vor den Leuten leuchten zu lassen."

So will Rochow die Kinder für Zeit und Ewigkeit erziehen. Wir werden hierauf zurückkommen, wenn vom Unterricht in Reckan die Rede sein wird. Vorher aber soll in der Kürze erzählt werden, wie Rochow seine Schulen allmählich organisirte.

Vor Allem war ihm ein tüchtiger und in seine Ansichten eingehender und ihnen gemäß lehrender Mann nöthig.[4] Ein solcher war Heinrich Julius Bruns aus dem Halberstädt'schen, der die Domschule in Halberstadt bis zur Prima besucht, dann 6 Jahre als Musikus und Schreiber in Rochow's Hause gelebt und sich ganz mit dessen pädagogischen Ideen bekannt gemacht hatte. Geboren 1746 trat er 1773 im 27. Lebensjahre sein Schulamt in Reckan an und stand demselben zur größten Zufriedenheit Rochow's bis zum Jahre 1794 vor, da er im 48. Jahre an einem Brustübel starb. Rochow gab ihm 180 Thlr. Gehalt, dazu einige Nebenbezüge.[5] 1773 am 2. Januar begann der Schulunterricht und zwar ward er in Rochow's Schlosse gegeben, bis 1774 das von ihm erbaute Schulhaus bezogen werden konnte.

1) Gegen das Berufen sächsischer Schullehrer machte Rochow mit Erfolg die Einwendung: es würden sich dieselben in die Sprache und das Wesen der märkischen Bauern nicht hineinfinden.

2) Im Jahre 1776. „Riemann, Beschreib. der Reckan'schen Schule. Berlin bei F. Nicolai 1799." S. 271.

3) Hierin dürfen wir nach Allem nicht eine Anerkennung der Person Christi, sondern seiner von ihren Lebenswurzeln losgerissenen Moral sehen. Man vergleiche das weiterhin über den Religionsunterricht Mitgetheilte.

4) Rochow sagte: „Ohne Schullehrer, die eigentliche Missionariengesinnung haben, wird zur wahren Verbesserung der menschlichen Seele nichts ausgerichtet werden." Er meinte: es müßten „alle Candidaten durch die Schulämter auf dem platten Lande in die Predigtämter auf demselben gehen". Minister Zedlitz versuchte 1774 einen „geschickten und artigen Candidaten mit 120 Thaler Gehalt zum Lehrer einer Dorfschule anzusetzen, er verbat aber die Stelle auf's inständigste." Büsching 271 ff. Vgl. Luther über das Lehramt, Gesch. d. Pädag. 1, 133.

5) Später gab das Ministerium 120 Thlr., so daß Rochow nur 60 Thlr. zulegte.

Veranlaßt durch den Minister Zedlitz visitirten die Berliner Ober-Consistorialräthe Sack, Spalding, Teller und Dietrich Rochow's Schulen und berichteten über dieselben günstig; auch Zedlitz selbst besuchte sie zweimal. Der Ruf der Anstalt und mit ihm der Besuch derselben „nahm nun in den ersten zehn Jahren dermaßen zu, daß mehr als tausend Personen, worunter mehrmals regierende Fürsten waren, und von allen Confessionen, selbst der Römisch-katholischen, auch Juden kamen." Ebenso fanden sich Candidaten aus Ungarn, Dänemark ꝛc. ein und hielten sich mehrere Monate in Reckan auf.[1]

Eine solche Berühmtheit war natürlich lästig und Rochow sah sich genöthigt zu bitten: „seine Dorfschule nicht für ein Seminar anzusehen."

Wie in Reckan, so organisirte Rochow auch die Schulen auf seinen Gütern Gattin und Krahne. Im Jahre 1798 feierte die Reckaner Schule ihr 25jähriges Jubiläum.

Wir sahen, welches Ziel Rochow im Auge hatte, betrachten wir nun näher, wie er durch sein Schule dies Ziel zu erreichen suchte.

Es sollte diese Schule entschieden dem Begriff einer Dorfschule entsprechen, tüchtige Bauern erziehen und bäuerliche Verhältnisse und Aufgaben berücksichtigen. Dies geht schon klar aus Rochow's Schulschriften hervor. Sein berühmter, weit verbreiteter „Kinderfreund" führte zuerst den Titel „Bauernfreund".[2] In diesem Lesebuche finden sich folgende Stücke: Vom Nutzen des richtigen Denkens beim Ackerbau und bei der Viehzucht. Der Pachtlustige. Die Aufhebung der Gemeinheiten. Die Stallfütterung des Rindviehes. Das ordentliche Dorf und andere ähnliche. Für Bauern und Dorfschulmeister schrieb Rochow auch seinen „Versuch eines Schulbuchs für Landleute." Das sechszehnte Hauptstück dieses Buches handelt auf zwei und siebenzig Seiten: „Von der Landwirthschaft als einem Berufe; und Grundsätze, worauf es bei allen Arten der Landwirthschaft ankommt." Hier heißt es: sehr nützlich würde es sein „wenn man die Landwirthschaft, als die allerwichtigste und nützlichste Handthierung, wie eine jede andere, ordentlich lernen müßte. . . Noch ist zu dergleichen Lehre in den Schulen keine Zeit und Anstalt und kein Lehrer ist darauf vorbereitet und geschickt. Vielleicht ist euren Kindern das Glück einer vollständigen Unterweisung in lauter nützlichen Dingen bestimmt . . . Ein rechtschaffener Bauer muß viel Kenntniß besitzen." — Hier ist eine höhere Bauerschule analog der höheren Bürgerschule in Aussicht gestellt, eine landwirthschaftliche Schule für Bauern.[3]

1) Gesch. meiner Schulen. S. 16.

2) Büsching 270. Rochow erzählt: Trotz vieler Nachdrücke habe der Verleger 2000 Exemplare des Kinderfreundes verkauft. „Mit diesem Büchlein, schreibt er, begann eine neue Epoche für meine Reckan'sche Schule." Es war Lesebuch und Lehrbuch in Reckan. Gemeinnützige Kenntnisse, Sprachkenntniß, erste religiöse Anregung sollte von ihm ausgehen. Riemann 76.

3) Rochow hätte am liebsten solche Lehrer gehabt, „die die Jugend in Feld und Wald führten, sie bei nützlicher Berufsarbeit richtig denken lehrten." Gesch. meiner Schulen 28 Fellenberg's Wehrli lehrte später so.

Solche Ideale standen den bisherigen Landschulen sehr ferne.[1] „Nothdürftiges Lesen, sagt Riemann, noch mangelhafteres Schreiben und Rechnen und ein mechanisches Auswendiglernen gewisser unverstandener Formeln und unerklärter Bibelsprüche und Liederverse[2] machten den ganzen Inbegriff derselben aus, wobei aber die Kinder in Ansehung ihrer Sittlichkeit eben so sehr vernachlässigt, als zur bessern Betreibung der Geschäfte ihres Standes unfähig, ja selbst wegen versäumter Bildung ihrer Sprache .... aller künftigen besseren Belehrung der Obrigkeit sowohl als der Prediger unempfänglich blieben."

In Rochows Schule sollte der erste Unterricht der Kinder sinnlich sein, ein Anschauungsunterricht, eine Uebung der fünf Sinne, besonders von Auge und Ohr, eine Anleitung zum wachen Aufmerken und zum richtigen Auffassen der Sinnenwelt, der Dinge und ihrer Eigenschaften, woran sich ein Hinarbeiten auf richtiges Aussprechen des Aufgefaßten anschloß.[3] Man ging hiebei „von zunächst sie umgebenden Gegenständen aus, z. E. von den Dingen in der Stube und von den sichtbaren Theilen ihres Körpers."[4] Der dunkle, dumpfe, stumme Stumpfsinn der Kinder sollte beseitigt, der Verstand frei gemacht, die Zunge gelöst werden. Die Anschauungen sollten zum Verständnis von Zweck und Mittel, besonders aber von Ursach und Wirkung führen. Aufsteigend auf der faulsprossigen Himmelsleiter der Ursachen sollten die Kinder zu Gott, zur „ersten Ursache aller Wirkungen"[5] sich erheben. So war die Methode des Unterrichts in der natürlichen Religion.

So sehr nun ein richtiger Anschauungsunterricht Anerkennung verdient, so vermessen, trostlos und verwerflich war diese von sinnlichen Anfängen aufsteigende falsche Theologie.

Wie man hiebei lehrend verfuhr, zeigt folgendes Gespräch im Kinderfreunde, überschrieben: „Erkenntnißprüfung über allgemeine Religionswahrheiten."[6]

„Lehrer: Was überzeugt dich und macht dich gewiß, daß es jetzt Tag ist?

1) Riemann 10.

2) Was man in Reckan unter den unverstandenen Formeln, unerklärten Bibelsprüchen und Liederversen verstand, ergibt sich im Verfolge.

3) Beim Angeben der Namen trat die erste „Sprachberichtigung ein, denn sie sprechen diese Namen in ihrer plattdeutschen unrichtigen Sprache aus". Riemann 52.

4) Wie später Pestalozzi, Graser u. a. Eb. S. 56 gibt Rieman an, wie man die Theile eines Fensters 2c. durchgegangen.

5) Worte Rochow's: Schulbuch S. 62. Vgl. Riemann 111. Dieser spricht (45) gegen frühes Erlernen von Bibelsprüchen, Liederversen, frühes Beten. „Aber um Alles in der Welt, sagt er, wozu soll das jetzt den Kindern nützen? Sie sollen, meint ihr, schon früh Gott kennen lernen. Aber wie ist das möglich, daß sie sich jetzt schon von diesem weisen Urheber aller Dinge einen verständigen Begriff bilden lernen, wenn sie die Dinge selbst und ihre weise Einrichtung noch nicht kennen?" Wie anders Pestalozzi in Lienhard und Gertrud und in der Abendstunde des Einsiedlers! Vgl. Gesch. der Pädag. 2, 414 ff. 420.

6) Kinderfreund 2, 158 ff.

Schüler: Ich kann entfernte Dinge sehen und alles, was mir näher ist, hat seine verschiedenen Farben.

Lehrer: Würdest du mir diese Antwort geben können, wenn du nicht denken und urtheilen könntest?

Schüler: Ich glaube nicht, lieber Lehrer. Ob ich gleich glaube, daß der unwissendste Mensch sowohl weiß, daß es Tag ist, als der klügste, was jener eben sowohl sehen kann als dieser.

Lehrer: So weit seine Sinne reichen, weiß freilich der Unwissende sowohl, daß etwas ist, als der Klügere. Aber wo trennen sich gewöhnlich die Erkenntnisse dieser Menschen und wo entdeckt sich die Verschiedenheit ihrer Geisteskraft?

Schüler: Bei den Fragen: warum, wodurch, wozu? bei allem fortgesetzten verständigen Gespräch, Aeußerungen eignen Urtheils, und am meisten, wenn es darauf ankommt, aus dem Sichtbaren auf das Unsichtbare zu schließen.

Lehrer: Nun so will ich dich selbst nach dieser Regel prüfen, ein verständiges Gespräch über die wichtigsten Religionswahrheiten mit dir führen und mich dann freuen, wenn ich eine richtige und vollständige Erkenntnis bei dir finden werde. Woher weißt du nun auch mit Ueberzeugung und Gewißheit, daß Gott oder ein höchst verständiges Wesen alles, was da ist, gemacht hat?

Schüler: Weil allenthalben Ordnung ist, soweit ich denken kann" ꝛc.

Freilich weist die heilige Schrift selbst wiederholt darauf hin, daß die Schöpfung von Gott zeuge. Wie weit entfernt ist sie aber von jenem gemüthlosen, übernüchternen Unterricht, wenn sie voll heiligen Geistes die in der Schöpfung offenbarte Wunderherrlichkeit Gottes, der „aller Schönheit Meister", und den Reichthum seines barmherzigen Segens preist!

Dem verständigen Theologen, wie dem verständigen Naturforscher wird jene flache Naturkatechese des Pädagogen unmöglich genügen. Beide würden sagen: Diese in Bezug auf Naturkunde meist sehr beschränkten Männer wagen sich unbedenklich an das Begreifen der Schöpfung, ohne nur zu fragen, ob sie ihm gewachsen. Sie kennen die Tiefen der Schöpfung, ihre „zugedeckten Abgrundsschlünde" so wenig, daß sie wähnen, nicht nur selbst die Tiefen ergründen, sondern auch Bauerkindern so unerforschliche Geheimnisse ganz begreiflich machen und ihnen durch solch Begreifen Religion einpflanzen zu können.

Möchten doch jene Naturkatecheten folgendes ernste Wort des großen Baco zu Herzen nehmen. „Wir dürfen nicht wähnen," schreibt er, „durch Betrachtung der Natur die göttlichen Mysterien ergründen zu können. . . . Wenn Jemand meint, durch die Betrachtung sinnlicher und materieller Dinge hinlänglich erleuchtet zu werden, um Gottes Wesen und Wirken zu erkennen, der hüte sich vor dem Betruge der falschen Philosophie." Baco warnt „sich ja nicht auf den wächsernen Flügeln der sinnlichen Naturbetrachtung zum Göttlichen emporschwingen zu wollen." An jene höchst beschränkten und eben dadurch dreisten Naturtheologen ergehen die Fragen im Buche Hiob: „Wer ist der, der so fehlt

in der Weisheit und redet so im Unverstand? Gürte deine Lenden, wie ein Mann; ich will dich fragen: lehre mich. Wo warest du, da ich die Erde gründete? Sage mir's, bist du so klug? Da mich die Morgensterne lobten und jauchzten alle Kinder Gottes? Bist du in den Grund des Meeres gekommen, und hast in den Fußtapfen der Tiefen gewandelt? Haben sich dir des Todes Thore je aufgethan?"

Während nun Rochow jene Katechese, die von sinnlicher Betrachtung der Natur ausgehend bis zu Gott aufzusteigen sich vermißt, während er diese so hoch stellt, denkt er um so geringer von Luthers Katechismus. Er sagt:[1] Der Katechismus muß schon einmal auswendig gelernt werden. Man spreche also über dieses Muß mit Schonung; man trage den Kindern dieses Geschäft außer den Schulstunden auf; überhöre sie dann gelegentlich, sage ihnen, daß es eine nützliche Gewohnheit gewesen, und wo kein besserer Unterricht möglich, auch noch sei, indem doch einige Wahrheiten in diejenige Menschenseele kommen könnten, der der Katechismus auch nur den Worten nach bekannt sei; daß verstehen freilich weit schätzbarer sei, als Wörter auswendig zu sprechen;[2] daß zum Christenthume eine noch größere Vollkommenheit gehöre, als im Judenthum durch die zehn Gebote gefordert wurde; daß die Glaubensartikel Zeugnisse sein, welche von wohlgesinnten Christen über ihre eigne Vorstellungsarten von Religionslehren abgelegt wurden; daß die Redensart: „Ich glaube" höchstens als eine Versicherung desjenigen gelten könne, der den Glaubensartikel gemacht, nicht aber nun auch den Glauben aller derer beweise, die ihn nachsprechen. Zuletzt sei am besten aus den Handlungen der Menschen abzunehmen, wie sie über Gott und sein Wort denken. — Ganz übereinstimmend mit dieser anmaßlichen Hintansetzung des Katechismus war Rochows Urtheil über die Liturgie und die alten Kirchenlieder. „Es fand sich manches, schreibt er, in Liturgie, Gesangbüchern ꝛc., welches arg mit der Schullehre contrastierte. Dem schlechtern im Gesangbuche konnte ich endlich abhelfen. Denn als das neue verbesserte Berliner Gesangbuch (im Jahre 1780) erschien, da schenkte ich jedem Individuo in meinen fünf Ortschaften ein gebundenes Exemplar. Ein halbes Jahr vorher war dieses neue Gesangbuch schon in den Schulen gebraucht worden." Es ist dies das mit Recht so übelberüchtigte, 50 Jahre später wieder abgeschaffte Gesangbuch.[3]

1) Riemann 274.

2) „Das Verstehen geht allemal vor dem Glauben vorher" sagt Rochow (Schulbuch 34) und kehrt so das: Fides praecedit intellectum und Credo ut intelligam um. Sehr klar und schlagend sagt Augustin: Intellige, ut credas, verbum meum: crede, ut intelligas verbum Dei.

2) Im ersten Theile des Kinderfreunds (S. 21) findet sich folgendes Kinderlied:

Kinder, gerne wollen wir
Nun zur Schule gehen.
Sorgt der Lehrer doch dafür,
Daß wir es verstehen,

Die irrige, entkräftende Erklärung von Bibelsprüchen und die verkehrte Anwendung derselben stimmt wiederum ganz mit Rochows Ansichten vom Katechismus und den alten Liedern. Eine Erzählung im zweiten Theile des Kinderfreundes (S. 181) theilt die von Rochow erfundene Abschiedsrede eines Lehrers an die Schüler mit. Diese schließt mit den Worten: „Denn ob ich euch gleich jetzt verlasse, so bleibt doch meine Lehre bei euch; und diese wird euch noch nützlicher werden, als meine persönliche Gegenwart, wenn ihr sie durch öfteres Nachdenken und Wiederholen recht zu verstehen und anzuwenden sucht. Joh. 16, 7." In dieser citirten Stelle sagt Christus beim Abschied zu den trauernden Jüngern: „Aber ich sage euch die Wahrheit: Es ist euch gut, daß ich hingehe. Denn so ich nicht hingehe, so kommt der Tröster nicht zu euch. So ich aber hingehe, will ich ihn zu euch senden." Welch eine lästerliche Zusammenstellung! — Zu den Worten: „Wer einem Menschen behülflich ist zur Tugend, hat großen Lohn von Gott zu erwarten" citiert Rochow: Jac. 5, 19 (20).

Bei den Worten Ps. 1, 1: „Wohl dem, der nicht wandelt im Rath der Gottlosen" fragt der Katechet: „Ist dir bei dem Worte Rath nicht etwas eingefallen, das gut ist? Gibt man nicht auch Rath? Ist das etwas Gutes? Wie heißen daher die Menschen, die das thun? Rathgeber. Bringt das auch Ehre in der Welt? Wie ehrt der König die, die sich darauf verstehn? Er gibt ihnen den Titel Landrath, oder Kammerrath, Kriegsrath, Geheimerath und so in allen Fällen."[1]

Ich bin weit entfernt, Rochow für alle Religionsmeinungen, die in seinem Urtheil über den Religionsunterricht klar hervortreten, persönlich verantwortlich zu machen. Er ist ein Sohn seiner Zeit. Zedlitz und Teller, welche den ruchlosen Bahrdt zum Professor der Theologie beförderten, dieselben waren

Was er lehrt. Es ist nicht schwer,
Wie man's itzo treibet:
Leichter wird es immer mehr,
Wer nur fleißig bleibet.

Wenn wir groß sind, geht's uns wohl!
Jeder will uns haben;
Denn wir wissen, wie man soll
Nützen Gottes Gaben.
Wer der Herrschaft Nutzen sucht,
Dem nützt sie auch wieder.
Faulheit sei von uns verflucht,
Arbeit stärkt die Glieder.

Wer solch ein schales, flaches Lied gut findet, hat der die Befugniß, über Kernlieder Luther's, Gerhard's u. a. fromme Dichter abzuurtheilen?

1) Rochow's Geschichte S. 63. Man vergleiche auch die Auslegung von 1. Mose 13, 1 und von Ps. 104. Eb. 76—79. —

vorzüglich Protectoren seiner Reckan'schen Schule; Basedow übte großen Einfluß auf ihn.[1] Wir können uns vielmehr wundern, daß Rochow, umsponnen von flachen Rationalisten, dennoch eine ernste religiöse Gesinnung und große Ehrfurcht vor Christus bewahrt hat. Vergleichen wir ihn in religiöser Hinsicht mit Basedow, so erscheint er weit ehrenwerther und liebreicher als dieser und von dessen pädagogischer Charlatanerie ist er sehr fern.

Haben wir nun den Anschauungsunterricht und vorzugsweise den Religionsunterricht in Reckan in's Auge gefaßt und charakterisiert, so bedarf es über das Lehren der andern Disciplinen nur weniger Worte, da dieß Lehren sich vom Herkömmlichen weit weniger entfernte. Beim Lesen begann man mit den Buchstaben und dem Buchstabiren. Hauptlesebuch war Rochow's Kinderfreund, in der höhern Klasse las man auch die Bibel mit Auswahl. Den Sirach[2] las man in einem Jahrgange; nur einige Kapitel wurden überschlagen; von den Sprüchen fielen die zwei letzten Kapitel aus. Die Apostelgeschichte, der Brief Jacobi wurden ganz gelesen &c. Der Schreibunterricht war der gewöhnliche. Das Rechnen mit unbenannten Zahlen trat gegen das im Leben so brauchbare mit benannten zurück, sehr fleißig übte man das Kopfrechnen. Gesangunterricht ward ertheilt und als ein Stück der Jugendbildung betrachtet. Ueber Himmelskörper, Pflanzen, Thiere und Steine sagte man den Kindern das Nothwendigste und Faßlichste. Hinsichtlich der Gedächtnisübungen stellte man fest: es müssen die Kinder nichts lernen, was man nicht zuvor verstehen gelehrt, nichts was sie nicht verstehen können.[3] Welche Anwendung von diesem Grundsatz man auf den Religionsunterricht machte, sahen wir. — Es wurde verlangt, der Lehrer solle die Kunst verstehen, den Unterricht leicht und angenehm zu machen, vom Einfachen sollte er zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren methodisch fortschreiten. Zusammenlesen und Zusammenantworten ward nicht geduldet.[4] Die Schule war in zwei Klassen, die der jüngeren und die der älteren getheilt. In der Disciplin verwarf man die frühere Härte, forderte jedoch, selbst von den Kleinsten, entschiedenen Gehorsam. Gesang und Gebet war beim Anfang und beim Schluß des Unterrichts.

Ueberblicken wir zum Schluß das 18. Jahrhundert, so tritt uns zu Anfang desselben A. H. Francke's pädagogische Wirksamkeit entgegen. Christenthum ist ihr Fundament, sie umfaßt Kinder Hoher und Niederer.

An Francke schließt sich Julius Hecker's pädagogische Thätigkeit in Berlin

1) Büsching (S. 267) sagt: „Basedow's Schriften hatten Rochow völlig überzeugt, daß aus den Menschen viel gemacht werden könne, wenn sie zweckmäßig unterrichtet würden."

2) Wie Sirach ein Lieblingsbuch Rochow's war, ergibt sich schon daraus, daß er ihn in seinem Kinderfreunde unendlich häufiger als alle anderen Bücher der heiligen Schrift, wenn ich richtig zählte, 65 mal citirt hat.

3) Riemann 108.

4) Rochow's Geschichte 70.

an, welche wieder auf Felbiger's Wirken für das Volksschulwesen in Schlesien und Oesterreich Einfluß übt, Felbiger aber wirkt auf Braun in Bayern. —

Im Anfang der Siebziger Jahre dieses Jahrhunderts tritt Basedow auf, der Rousseau's Erziehungsweise vergöttert und nur nothgedrungen den klassischen Unterricht beibehält. Das Christenthum wird zurückgedrängt. Zugleich mit Basedow erscheint Rochow, der Bauerkinder für den Bauernberuf erziehen will.

Zu Ende des Jahrhunderts beginnt Pestalozzi's Einfluß auf das Schulwesen und überwiegt von da an den Einfluß Basedow's und Rochow's. Rochow und Pestalozzi, so verschieden sie auch von einander sind, so ist ihr Ausgangspunkt doch derselbe. „Ich lebe unter Landleuten — mich jammert des Volks" schreibt Rochow „in bittern Gram versenkt." „Ich sah das Elend des Volks, schreibt Pestalozzi, ich wollte durch mein Leben nichts anderes als das Heil des Volks, das ich liebe und elend fühle, wie es wenige elend fühlen, indem ich seine Leiden mit ihm trug, wie sie wenige mit ihm getragen haben."

So ist tiefes liebevolles Mitleiden mit dem Elend des Volks die gemeinsame Quelle der Lebensarbeit Rochow's und Pestalozzi's. In der Weise aber, wie jeder von ihnen dem Elend des Volks steuern wollte, gingen ihre Wege weit auseinander. Mußte ja eine solche Verschiedenheit schon dadurch begründet werden, daß Rochow's „Volk" märkische Bauern, Pestalozzi's dagegen vorzugsweise schweizerische Fabrikarbeiter waren.[1]

2.

Zur Charakteristik des gegenwärtigen Volksschulwesens.

An den vorstehenden Ueberblick der Geschichte des Volksschulwesens schließt sich die im zweiten Theile dieses Buchs (S. 365 ff.) gegebene Charakteristik Pestalozzis und seiner Lehrweise an. Eine Menge Lehrer pilgerten zu Pestalozzi nach Iferten und suchten, was sie da erlebt und erlernt, in den heimathlichen Schulen einzuführen. Manches — z. B. die Methode des Unterrichts im Rechnen — ward von ihnen weiter ausgebildet und verbessert, anderes getreu, oft zu getreu nachgeahmt.

Die Anerkennung des Lehrstandes, welche vorzüglich von Pestalozzi ausgieng, steigerte sich, und mit ihr steigerten sich leider die Ansprüche vieler Glieder dieses Standes. Die heilsame schlichte Solidität der Bildung ward vielfach hintangesetzt, dagegen Unerreichbares erstrebt, und zugleich das religiöse Fundament durch eine falsche flache Aufklärung untergraben.

1) Siehe „Pestalozzi" in der Gesch. d. Pädag. 2, 365 ff.

Diese dem Volksschulwesen höchst verderbliche Richtung der Lehrer nöthigte das Preußische Ministerium des Cultus im October 1854 drei Regulative in Betreff der „Einrichtung des evangelischen Seminar-Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts" zu publicieren. Es erschienen bald mehrere Streitschriften gegen diese Regulative, namentlich drei von Diesterweg; zugleich erschienen aber auch Schriften im Sinne der Regulative, unter diesen zeichnet sich die „Schulkunde für evangelische Volksschullehrer„ vom Provinzial-Schulrath Bormann aus.

Angriffe anderer Art geschahen auf dem Preußischen Landtage im Jahre 1855. Hier traten 116 Bewohner des Kreises Dortmund, dann der Abgeordnete für Hagen, Harkort, an der Spitze von 18 Genossen gegen die Regulative auf. Die zweite Preußische Kammer verwies die beiden Anträge an ihre Unterrichtscommission; das Resultat der gründlichen Berathung dieser Commission war: es seien die den Regulativen gemachten Vorwürfe unhaltbar und der Kammer rücksichtlich jener Anträge die einfache Tagesordnung zu empfehlen. Auf dem folgenden Landtage kamen die Regulative im Jahre 1859 noch einmal zur Verhandlung, auf Veranlassung zweier eingereichter Petitionen, welche „über die Ueberlastung der Elementarschulen mit zu viel religiösem Memorirstoff klagten. Das Resultat der langen Verhandlung war der Antrag: „die Petitionen der Staatsregierung zu überweisen und dabei die Erwartung auszusprechen, daß dieselbe die seit Erlaß des Regulatives vom 3. October 1854 im Lande vielfach hervorgetretenen Klagen über die Ueberlastung der Elementarschulen mit zu viel religiösem Memorirstoff in Erwägung ziehen und das Geeignete zur Hebung dieser Klagen veranlassen werde.[1] — Der Minister der geistlichen Angelegenheiten Herr von Bethmann-Holweg erließ nun unterm 9. November 1859 eine Verfügung, in deren Eingang er sagt: „Würden die Regulative in irgend einer Weise außer Kraft gesetzt, so wäre dies einer der schwersten Schläge, welche das Schulwesen treffen könnten, weil es einer Preisgebung der heilsamsten Principien gleichkommen würde." „Ich habe es mir angelegen sein lassen, heißt es im Verfolg, in der verflossenen Zeit mir von jeder zugänglichen und zuverlässigen Seite Einsicht in die Lage der Sache zu verschaffen, und erst nachdem es mir möglich geworden persönlich von evangelischen Schullehrer-Seminarien und Elementarschulen, welche auf das Genaueste nach Maßgabe der Regulative eingerichtet sind und auf Grund derselben seit längerer Zeit arbeiten, eingehende Kenntnis zu nehmen, so stehe ich nicht an, folgende Eröffnungen zu machen 2c." Der Minister theilt nun genau bis ins Einzelne mit, wie er Lehre und Leben in den Seminarien und Elementarschulen gefunden, macht hie und da eine Erinnerung und Abänderung, im Wesentlichen und Ganzen aber spricht er mit der größten Befriedigung seine Anerkennung der Leistungen jener Anstalten aus. —

1) Die Richtigkeit dieser Klagen ward anderweitig nachgewiesen, auch bemerkt, daß sie vielmehr gegen das gerichtet sind, **was** auswendig gelernt wird, als gegen das **zuviel**. Die Gegner würden ebenso sehr gegen das Auswendiglernen eines einzigen ächten biblisch-christlichen Liedes protestieren, als gegen die vorgeschriebene Zahl.

Vorzüglich waren es zwei Punkte, welche das Ministerium veranlaßten die Regulative zu publicieren. Einmal war es augenfällig, daß sich das Volksschulwesen mehr und mehr vom Christenthume abgewendet hatte, ja ihm widerstand; dann: daß die wissenschaftlichen Forderungen an Lehrer und Schüler in den Volksschulen alles Maaß überstiegen. In den Seminarien zur Bildung der Volksschullehrer waren jene Uebelstände besonders hervorgetreten.

Durch die Regulative wollte nun das Ministerium der flachen Vielwisserei eine Gränze setzen. Es stellte die Frage: welche Kenntnisse muß der Seminarist für sein künftiges Amt als Elementarlehrer nothwendig erwerben, gründlich inne haben, ja nicht bloß inne haben, sondern auch fertig und lebendig den Schülern mitzutheilen im Stande sein? Dem unbedingt Nothwendigen muß vorab eine Genüge geschehen, ehe man weiter und weiter ins Unbegränzte strebt und die absoluten Erfordernisse des spätern Berufs durch eine unersättliche, unverständige, tantalische Wissensgier ganz aus den Augen verliert.

Es sollte aber auch durch die Regulative dem Christenthum der ihm Jahrhunderte lang unbestrittene, segensvolle, heilige Einfluß auf die Schüler wiedergegeben werden, ein Einfluß, welcher ihm erst in unserer Zeit streitig gemacht wurde von Männern, die sich klug dünkten und weit klüger zu sein vermeinten als ihre Väter.

Ein genaueres Eingehen auf alles Einzelne dieser pädagogischen Streitfragen wäre hier nicht am Orte, es mag nur einiges Charakteristische herausgehoben werden. Ex ungue leonem.

Da von den pädagogischen Neuerern so großes Gewicht auf den Naturunterricht in den Seminarien gelegt wird, so wollen wir diesen ins Auge fassen.

Diesterweg sagt: „Das Studium der Natur ist das Grundstudium aller Wissenschaften, daher auch des Pädagogen. Alles, was Menschen sagen und gesagt haben, wird an der Natur geprüft und durch deren Erkenntnis corrigirt. Die Natur ist das älteste, unverfälschte, unverfälschbare Testament des Schöpfers. Der Theolog richtet sich nach der Lehre seiner Kirche . . . der Pädagog nach den Bedürfnissen, Vorschriften und Gesetzen der Natur."

Sehen wir vor der Hand von Diesterwegs Angriff gegen die Kirche ab, das Angeführte soll nur zeigen, wie hoch er das Studium der Natur stellt. Diese seine Ansicht tritt bis ins Unglaubliche klar heraus in einem Aufsatz, welcher die Ueberschrift führt: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher".[1] Es stehe hier ein Auszug aus jenem Aufsatz und ein kurzes Urtheil über denselben, welches vor dem Erscheinen der Regulative und der durch dieselben veranlaßten Streitschriften niedergeschrieben wurde.

1) Rheinische Blätter, Juli — December. S. 219. Das zunächst Folgende mußte des Zusammenhangs und der Vollständigkeit wegen hier wiederholt werden.

Was muthet, heißt es, Diesterweg nicht Alles dem armen Lehrer zu! „Er muß, sagt er, seine Kenntnisse erweitern, ein Naturforscher werden. — Er erforscht die Lage seines Wohnorts, die Bodenbeschaffenheit . . . . geographische Länge und Breite, mathematisch-physikalisches Klima. . . . Er erforscht die Flora seiner Gegend . . . . und legt eine vollständige Sammlung aller Species an.“ „Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, so weit sie zugänglich geworden . . . . und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an.“ „Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige. — Schindanger sind eine reiche Fundgrube.“ . . . . „Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz specielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren . . . . er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz.“ „Er beobachtet die Witterung seines Wohnorts im Großen nach den Jahreszeiten im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen und abnormalen Zuständen.“ Thermometer- und Barometerbeobachtungen. „Er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden, er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus.“ „Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen . . . in den verschiedenen Jahreszeiten, er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.“

„Die Leser werden schon sagen, (Diesterweg spricht) das sei zu viel verlangt, man wolle dem Lehrer Alles aufbürden. Darum füge ich das Weitere, was noch zu sagen wäre, nicht bei.“

Der Lehrer, heißt es weiter, „soll sich zum Mittelpunkt des Wissens und der Bildung in seinem Kreise machen . . . . an Vielseitigkeit muß er sich von Keinem übertreffen lassen, ebenso wenig an Klarheit und Anschaulichkeit des Wissens.“ . . . . „Gelänge es, in den künftigen Landschullehrern Naturforscher zu erziehen und in ihnen erwachsen zu sehen (das Beste muß der Mensch immer aus sich selbst machen), so würde manches entdeckt werden, was bis jetzt gänzlich verborgen ist. Wohin ein Alexander von Humboldt nur kommen mag, er macht Forschungen, bringt Neues, Unbekanntes an den Tag. Warum sollte dieß denn nicht auch in kleinerem Maaßstabe von einem Lehrer geschehen können, der, was ihm an Ausdehnung seines Blickes (Extensität) abgeht, durch um so genauere, wiederholte Beobachtung (intensiv) ersetzen kann?“ —

Difficile est satyram non scribere. Wollte ein höchst begabter, von jeder Amtspflicht freier Mann alle seine Zeit den von Diesterweg gestellten wissenschaftlichen Aufgaben widmen, er wäre nicht im Stande, ihnen allen zu genügen. Und diesen Aufgaben sollen Schullehrer gewachsen sein, bei einem schweren Beruf, der ihre Kraft und Zeit so sehr in Anspruch nimmt? Von den

vielen großen Sammlungen in dem kleinen, meist sehr engen Schulhause, von der Art, wie Humboldt mit den Schullehrern zusammengestellt ist, wollen wir schweigen, eins aber dürfen wir nicht vergessen, daß ja die Naturforschung nur ein Theil der Schullehrerstudien ist; Sprache, Geschichte, Musik, Zeichnen und was sonst noch, machen gleiche Ansprüche an die beklagenswerthen Universalisten. Würde es in dieser Weise Ernst, so dürfte ein ehrlicher Lehrer in der Verzweiflung lieber wieder dann und wann zur Erholung Botendienste übernehmen, die er gut besorgen könnte, als daß er bei jenen Studien unaufhörlich das peinliche Gefühl hätte: er pfusche nur und diese Pfuscherei halte ihn noch dazu vom gewissenhaften Versehen seines Amtes ab. —

Das Angeführte wird die eitle Gränzenlosigkeit der wissenschaftlichen Bestrebungen des Lehrstandes charakterisieren, sie stammt aus der Verkennung seines Berufs und seiner Kräfte. Würde es den Lehrern recht klar, was ihr Beruf wesentlich verlange, und strebten sie, dieß gewissenhaft und als Meister zu üben, so würde von selbst so vieles Ueberflüssige und Verkehrte wegfallen, womit sie sich vergeblich und unbefriedigt abmühen. Möchten vorzüglich Seminarinspektoren und Alle, denen die Bildung der Lehrer obliegt, jenen Beruf klar begriffen haben!

Goethe sagt: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister", — wir fügen hinzu: auch der rechte Schulmeister. Dagegen sagt der sehr beschränkte Wagner zu Faust:

Zwar weiß ich viel, doch möcht ich Alles wissen;

er hat keine Ahndung von seiner Beschränktheit und ist eben deshalb am fernsten von der Beschränkung, in welcher sich der Meister zeigt.

Die Behörden hatten schon lägst erkannt, daß ein höchst eitles thörichtes Bestreben, „Alles zu wissen", in den Seminarien bei Lehrern und Lernenden herrschte und höchst verderblich auf die Volksschulen einwirkte, das bezeugen mehrere Rescripte. So heißt es in einer Königl. Ordre vom 7. Juli 1822: „Ich setze voraus, daß der Unterricht der Seminaristen in diesen Anstalten nicht über die Schranken hinaus gehen werde, die ihre Bestimmung als Elementarschullehrer bedingt, indem sonst die sehr begründete Besorgnis entsteht, daß sie, statt bei dem Elementarunterricht der Jugend stehen zu bleiben, ihr halbes oder verkehrtes Wissen nach eigenem Zuthun gestaltet unter der Jugend des gemeinen Volkes verbreiten und dem graden offenen Sinne desselben eine schiefe Richtung geben werden." In einer früheren Verfügung des Ministers Altenstein heißt es: das Elementarschulwesen müsse „in seinen Gränzen gehalten werden, damit nicht aus dem gemeinen Manne verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgiengen." Trotz dieser und anderer Königlichen und ministeriellen Verfügungen beharrte man in Seminarien und Volksschulen auf verkehrtem Wege. Ein Schreiben vom Jahre 1827 klagt: „Wenn nur nicht bei den Prüfungen der Elementarlehrer so viele Fächer in die Zeugnisse

gestellt werden müßten; man prüfe in 20 bis 24 Fächern. Bei diesem Beharren auf verkehrtem Wege, trotz aller warnenden Verfügungen, sah sich das Ministerium genöthigt, durch die Regulative entschieden bis ins Einzelne solchem Treiben entgegen zu treten." —

Wir kehren zu den Regulativen zurück. Von den Schullehrern fordert Diesterweg, sie sollen alle „Naturkenner" und „Naturforscher" sein. Sollen sie das, so müssen sie doch schon in den Seminarien für diese Kennerschaft und Forschung vorgebildet werden, eine Vorbildung, die, wäre sie nur einigermaßen gründlich, so viel Zeit in Anspruch nehmen würde, daß kaum für andere Lehrgegenstände Zeit übrig bliebe. Und ebenso müßte ein Schullehrer, welcher Diesterwegs Forderungen entsprechen wollte, sein Amt völlig vernachlässigen.

Es war also hohe Zeit, daß das Ministerium einschritt, um den bis zur Caricatur gesteigerten (sogenannten) wissenschaftlichen Unterricht in die richtigen Gränzen zurückzuführen, und das ins Auge zu fassen, was in den Seminarien möglicher Weise geleistet werden kann und geleistet werden muß, will man die Seminaristen genügend für ihr späteres Lehramt vorbereiten.

Wir kommen nun auf die höchst wichtigen Bestimmungen der Regulative über den Religionsunterricht in den Seminarien und Volksschulen. Es ist allgemein bekannt, daß Diesterweg auch in Bezug auf diesen Unterricht den Ton angab und daß seine Meinungen auf so viele Schullehrer einen unglaublich großen beklagenswerthen Einfluß hatten. In einer Zeit, da viele Deutsche Theologen von ihrem flachen, trostlosen Rationalismus zurückkamen und sahen, daß sie ihren Durst nicht aus löchrichten, ausgetrockneten Brunnen löschen konnten, in derselben Zeit wandte sich der Lehrerstand solchen Brunnen zu. Zur Charakteristik der Ansichten Diesterwegs über Religion und Religionsunterricht könnte aus den von ihm herausgegebenen Rheinischen Blättern Vieles angeführt werden, es reicht aber völlig hin, einige charakteristische Stellen aus seinen Streitschriften gegen die Regulative mitzutheilen.

Bei dieser Polemik folgt er einer schon öfter angewandten Angriffsweise. Man bekämpft nämlich zuerst das Confessionelle; glaubt man dieß beseitigt zu haben, so wendet man sich gegen die Bibel, ist auch diese in ihrer tiefsten wesentlichsten Wahrheit in Zweifel gestellt, dann meint man, die Tenne sei rein gefegt, und ein allgemeiner Religionsunterricht könne nun ungehindert an die Stelle des kirchlichen treten, jedem Lehrer stehe es dann vollkommen frei, seine Ansichten und Einfälle statt der kirchlichen Lehre den armen Kindern beizubringen. Ich sage nicht zu viel, hören wir Diesterweg.

„Der höher stehende Theil der Menschheit, sagt er, ist der Kirchenlehre entwachsen." —

„Wir wollen das Christenthum; aber nicht den Buchstaben desselben, sondern den Geist, kein Parteichristenthum, kein Binden und Fesseln durch symbolische Bücher und Bekenntnisse . . . wir wollen den Kern und das

Wesen des Christenthums . . . kein particularistisches Christenthum, diese Quelle des Haders und des Zankes, der Inhumanität und der Intoleranz, der Verketzerungs-, Verdammungs- und Beseligungssucht."

Kein Wunder, daß sich der mehr allgemeinen Polemik gegen die confessionellen Kirchen und ihre symbolischen Bücher die speciellste Verwerfung des in pädagogischer Hinsicht wichtigsten symbolischen Buchs, des Katechismus, anschließt. „Weltberüchtigt, sagt Diesterweg, ist der einseitige und engherzige Standpunkt eines Menschen, den man den Katechismus-Standpunkt nennt." . . . „Jeder Katechismus ist eine Parteischrift, obendrein nach ihrer geschichtlichen Herkunft eine polemische Schrift, welche die Unterscheidungslehren, d. h. das Nebensächliche betont . . . Die Intoleranz ist eine Folge der Beschränkung auf den Katechismus. . . . Der Katechismus zwingt starre Begriffe auf . . . beugt jedem den Nacken unter das Joch kirchlicher Autorität. Die Vernunft wird grundsatzmäßig geschmäht und verachtet. . . . Kurz das alte, im 16ten Jahrhundert, dem Jahrhundert religiöser Controversen, entstandene System wird den künftigen Lehrern der Volksjugend einexerciert" 2c.

So führt Diesterweg den ersten Angriff gegen alle confessionellen Kirchen, gegen ihre Symbole, vor allen gegen den Katechismus, der freilich jedem unchristlichen Treiben in den Schulen unbequem in den Weg tritt.

Nach Diesterwegs Aeußerungen sollte man nun denken: der seit drei Jahrhunderten von so vielen Millionen Kindern gelernte kleine lutherische Katechismus, der sei im „Jahrhundert religiöser Controversen" im feindseligsten Sinne gegen die Katholiken abgefaßt. Diesterweg möge uns in demselben nur einen einzigen polemischen Satz nachweisen; der Katechismus ist durchaus positiv ohne alle Negation und Polemik.

Daß aber auch der evangelische Religionsunterricht in jenem „Jahrhundert religiöser Controversen" durchaus nicht polemisch sein sollte, das sagen Luther und Melanchthon in dem bekannten officiellen „Visitationsbüchlein" von 1529. Da heißt es: „Es ist vonnöthen, die Kinder zu lehren den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens." Die Kinder sollen das Vaterunser, den Glauben und die zehn Gebote aufsagen, welche „der Schulmeister einfach und richtig auslegen soll. . . . Und soll den Kindern die Stücke einbilden, die noth sind, recht zu leben, als Gottesfurcht, Glauben, gute Werke. Soll nicht von Habersachen sagen. Soll auch die Kinder nicht gewöhnen, Mönche oder andere zu schmähen, wie viel ungeschickter Schulmeister pflegen." So traten die Reformatoren selbst in der aufgeregtesten Zeit jedem Polemisiren beim Religionsunterricht entgegen. —

Glauben nun die gegenwärtigen Neuerer alles Confessionelle beseitigt zu haben, dann greifen sie die Bibel an. So Diesterweg. Er sagt: der Dogmatismus (wie er eben im Katechismus auftritt) sei verwerflich. „Er ist, fährt er fort, der natürliche Sohn einer übernatürlichen Mutter, der Offenbarung.

Mit dem Glauben an sie ist er geboren und legitimirt. Er ist daher auch so alt wie die Mutter, wird so lange leben wie sie und gleichzeitig mit ihr beenden. Wer an übernatürliche, äußere Offenbarung glaubt, wird keinen Anstand nehmen, unnatürliche Wege einzuschlagen. . . . Wer dagegen alles Wissen aus natürlichen Quellen ableitet, wird den Weg der Natur nicht verlassen. Dieser Naturweg ist die entwickelnde Lehrweise. Ihr Ursprung ist alt, die alten Heiden, die keine Offenbarung hatten, kannten und übten sie; ihre Ausbildung, Ausdehnung und Verbreitung hat sie im 18. und 19. Jahrhundert mit dem Rationalismus gefunden, sie ist die Methode desselben."

Diese Stelle ist so unzweideutig, so radical — d. h. sie legt so unverholen die Axt an die Wurzel des Christenthums — daß sie der Mühe überhebt, Diesterwegs sonstige Angriffe gegen so vieles Einzelne — gegen Wunder, gegen die Genesis ꝛc. anzuführen. Dies um so mehr, als jene Angriffe bis zum Ueberdruß von ihm und ihm Gleichgesinnten immer aufs Neue wiederholt worden sind.

Bei solchem rücksichtslosen Verwerfen der Offenbarung wird uns erst der Sinn einer oben angeführten Aeußerung Diesterwegs unzweideutig klar. Sie lautet: „Alles, was Menschen sagen und gesagt haben, wird an der Natur geprüft und durch deren Erkenntnis corrigirt." (Also auch — nach Diesterweg — das, was die Heilige Schrift sagt.) „Die Natur, fährt er fort, ist das älteste unverfälschte, unverfälschbare Testament des Schöpfers"; so nennt Diesterweg die Natur im Gegensatz des Alten und Neuen Testaments. Dem Christenthum entsagend kehrt er durch die extravaganteste Reaction über 1800 Jahre zurück zum unchristlichen heidnischen Naturdienst.

Möge ihn ein von ihm hochgeehrter Mann, dem orthodoxer Dogmatismus gewis nie vorgeworfen worden, warnen. „Fliehet die, sagt der Mann, welche unter dem Vorwand die Natur zu erklären in die Herzen der Menschen trostlose Lehren säen, und deren offenbarer Skeptizismus hundertmal absprechender und dogmatischer ist, als der entschiedene Ton ihrer Gegner. Unter dem hochmüthigen Vorwand, daß sie allein aufgeklärt, wahr, redlich seien, unterwerfen sie uns gebieterisch ihren unbedingten Entscheidungen, und maßen sich an, uns ihre Verstandessysteme, die sie in ihrer Imagination erbaut, als die wahren Principien der Dinge zu geben. Uebrigens alles, was dem Menschen heilig ist, umwerfend, zerstörend, mit Füßen tretend, rauben sie den Bedrückten den letzten Trost im Elend, den Mächtigen und Reichen den einzigen Zügel ihrer Leidenschaften, den Gewissensbiß reißen sie ebenso aus dem tiefsten Herzen wie die Hoffnung der Tugend, und rühmen sich dennoch Wohlthäter des Menschengeschlechts zu sein. Nie, sagen sie, ist die Wahrheit den Menschen schädlich; ich glaube das wie sie, und meines Erachtens ist dies ein starker Beweis, daß das, was sie lehren, nicht Wahrheit ist."

Katechismus und Bibel sind nun beseitigt, die Tenne ist gefegt und die

natürliche, allgemeine Religion hat in der Schule freie Hand. Jeder einzelne Religionslehrer, auch der unfähigste, kann nun den ihm preisgegebenen Kindern ungebunden lehren, was ihm gut dünkt. Er kann dies als ein Recht denen gegenüber verlangen, welche sagen: jeder müsse vollkommen frei seiner Ueberzeugung gemäß lehren. Mit heiligem Ernst trat in der Kammer ein höchst ehrenwerther, gewissenhafter Abgeordneter gegen die Bestimmung auf: „daß der Lehrer sein inneres religiöses Leben auf die Kinder solle wirken lassen.“ „Wenn nun,“ sagte er, „das innere religiöse Leben des Lehrers z. B. bestände in der Uhlichschen Religion des wahren Menschenthums, oder vielleicht in einer vollständigen Leerheit, oder in Indifferentismus, oder, was das Allerschlimmste wäre, in Spötterei oder Frivolität — soll denn das Alles dem armen unschuldigen Kinderherzen schon von früher Jugend an eingeprägt werden? Das verantworte, wer es vermag, ich für meine Person verantworte es nicht.“

Blicken wir einen Augenblick zurück in die Vergangenheit. Es ist schon über achtzig Jahre her, daß Basedow im Dessauer Philanthropin hinsichtlich des Religionsunterrichts fast ganz so verfuhr, wie nach Diesterwegs Meinung jetzt in allen Schulen verfahren werden sollte. „Im Philanthropin,“ schreibt Basedow, „ist anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. . . . Wir versprechen auch eine allgemeine christliche Privaterbauung zu halten, welche, wegen Verschweigung der Unterscheidungspunkte, weder einen Katholiken, noch Protestanten oder Griechen ärgern, sondern vielmehr einem jeden Christen nothwendig gefallen muß.“ Doch das ist nur eine verhältnißmäßig niedrige Stufe, Basedow steigt höher. „Bei der Privaterbauung,“ heißt es weiter, „wird mit keinem Worte und keiner That etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer (er sei Christ, Jude, Mohamedaner oder Deist) gebilligt werden muß.“

Dahin führt zuletzt der Hochmuth, welcher alle Pietät verleugnend das, was unsern Vätern von Alters her das Heiligste, was ihr Trost im Leben und Sterben war, mit flachem Spott verhöhnt und mit Füßen tritt. Und solche Spötter wollen Hirten der Herde sein! Lange genug haben sie Wind gesäet, wehe unserm armen Vaterland, wenn die Zeit einbricht, daß wir Sturm ärnten, wenn eine Generation heranwüchse, welche die Offenbarung und ihre Tröstungen völlig ungläubig verachtete und frech spräche: Laßt uns essen und trinken, denn morgen sind wir todt.

Beilage I.

Ueberblick der wichtigsten deutschen Unterrichtsanstalten.

„Der Name Volksschulen ist vieldeutig, da unter dem Namen „Volk" alle Glieder desselben vom Höchsten bis zum Bettler begriffen sind. Unzweideutig ist aber der Name deutsche Schulen, d. i. Schulen in denen unsre Muttersprache allein herrscht, in welcher keine fremde Sprache, sei sie alt oder neu, gelehrt werden kann und darf."[1] Die deutsche Schule ist die Anfangsschule für alle; sie selbst, oder ein sie vertretender Unterricht. Religion, Schreiben, Lesen, Rechnen, Singen sind die Unterrichtsgegenstände der deutschen Schule. Für Bürger und Bauern ist sie meist die alleinige Lehranstalt, in welche ihre Kinder durchschnittlich im 6. Jahre eintreten und aus ihr im 13. Jahre austreten. Die Mehrzahl der übrigen Schüler geht aus der deutschen Schule zu höhern Unterrichtsanstalten über, und zwar nach zwei Richtungen, die man als realistische und humanistische bezeichnet. Auf realistischer Seite treten die Schüler aus der deutschen Schule in die Realschule (höhere Bürgerschule). Zu den frühern, weiter fortgeführten Unterrichtsgegenständen gesellen sich Naturunterricht, Geographie, Zeichnen, auch neuere Sprachen. An die Realschule schließt sich die höhere Realschule oder polytechnische Schule an, in welcher besonders die Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Mechanik) Mathematik und Zeichnen

1) Der Name „Trivialschulen" bezeichnete Schulen, deren Lehrobject Grammatik, Rhetorik und Dialektik war. Solche gibt es nicht mehr, daher ist der Name entschieden zu beseitigen. Auch der Name Elementarschule entspricht dem Begriff der deutschen Schule nicht. Hat ja jede Disciplin ihre Elemente und bedarf daher Elementarunterricht; so ist die unterste Klasse unserer Lateinschulen an sich eine Elementarschule. Die Schulen für Mädchen aus den untern Ständen fallen unter den Begriff der deutschen Schulen, Unterricht im Französischen ertheilen sie in Bayern nicht. König Ludwig von Bayern erklärte zu einer Verordnung „die Entfernung des Unterrichts der französischen Sprache aus den weiblichen Bürgerschulen betr. (vom 22. Febr. 1842)": „Nur Töchter höherer Stände bedürfen (leider) der französischen Sprache, von den andern ist sie entfernt zu halten in den Schulen. Deutsche Frauen sollen die Mädchen werden oder deutsche Jungfrauen bleiben, bürgerlich, und dazu trägt doch wahrlich nichts bei, französische Schriften zu lesen."

gelehrt werden, mit Berücksichtigung ihrer Anwendung im Leben. Vorzugsweise sind aber: Bau-, Berg-, Handels- und landwirthschaftliche &c. Schulen als Vorbereitungsschulen für einen künftigen Beruf zu betrachten, in denen die reine Theorie, die Wissenschaft mehr zurück, das Ueben um Fertigkeit zu erlangen in den Vordergrund tritt. — Dies sind die wichtigsten realistischen, an die deutsche Schule sich anschließenden Lehranstalten, auf humanistischer Seite treten die Knaben aus jener Schule in die Gymnasien über. Der Unterricht im Latein und Griechischen charakterisiert diese wesentlich, dann daß auf ihnen nur allgemeine Bildung ohne alle Beziehung auf irgend einen bestimmten spätern Lebensberuf erzielt wird. Künftige Theologen, Juristen und Mediciner erhalten alle Ein und denselben Unterricht. Aus den Gymnasien treten die Schüler zur Universität über. Hier hört die Zucht der Schule auf, theologische, juristische und medicinische Vorlesungen sollen für einen künftigen Lebensberuf direct vorbereiten, die Vorlesungen der philosophischen Facultät sind dagegen nur der allgemeinen Bildung gewidmet.[1]

Beilage II.

Schreib- und Rechnenschulen (Scriefscholen).

Diese wurden in Lübeck und Hamburg schon vor der Reformation, in Rostock und Nürnberg wohl später gestiftet. Sie sind keineswegs als Volksschulen anzusehn, vielmehr bezweckten sie Bildung für den Kaufmannsstand. So heißt es in einer Eingabe Rostocker Bürger: „Jakob Volsche habe . . . mit Wissen E. E. Rats eine deutsche Rechnen- und Schreibschule gehalten, worin Kinder für den kaufmännischen Beruf mit gutem Erfolg vorgebildet wurden." Unter den Lehrgegenständen einer Rostocker Schreibschule wird im Jahre 1627 „Buchhalten", aber kein Religionsunterricht aufgeführt, und vom Lehrer an der Schreibschule in Nürnberg ward gefordert, daß er „im Buchhalten gut sei". „In Hamburg entstanden, sagt Heppe, wie in andern Handelsstädten, für das Interesse des höhern Bürgerstandes Schreib- und Rechnenschulen." Papst Bonifaz IX. gestattete 1402 ihre Errichtung daselbst. „Eigentliche Volksschulen im spätern Sinne des Worts, waren vor der Reformation auch in Hamburg nicht vorhanden."

1) Die Vorlesungen über Philologie, Mathematik und Naturwissenschaften sind jedoch für einen Theil der Studierenden Fachstudien.

In Lübeck wurden 4 Lese- und Schreibschulen im Anfange des vierzehnten Jahrhunderts errichtet. Lehrlinge erhielten von den Schreibschulmeistern Unterricht, über welchen ein „Lehrcontract" aufgesetzt wurde, nach welchem der Lehrling bei seinem Meister die „löbliche Schreib- und Rechnenkunst und die „italienische Buchführung" erlernte.

Mit der Kirche standen die Schreibschulen in keinem Verhältniß, sie geben auch in der Regel keinen Religionsunterricht. Sie lehrten schreiben mit lateinischen und deutschen Buchstaben, und Geschriebenes lesen, daher der Unterricht von der Erfindung der Buchdruckerkunst unabhängig war. Welche weit verbreitete Korrespondenz mochten nicht die großen Handelsstädte führen, wie bedurfte es dazu Schreiber und Leser.

Aus dem Gesagten wird es klar, wie jene Schreibschulen gänzlich von dem deutschen Volksschulwesen verschieden sind.[1]

1) Das Meiste über die Schreibschulen habe ich aus Heppes ausführlicher Geschichte des deutschen Volksschulwesens zusammen gestellt. (Vgl. Bd. 4, 146 und Bd. 5, 223. 285. 393.) Sehr interessant sind des Vfs. Mittheilungen über das ganz durchgebildete Zunftwesen der Schreiblehrerzunft in Lübeck und Nürnberg.

Alphabetisches Sach- und Namen-Register

zu den vier Theilen der Geschichte der Pädagogik.

(Die größer gedruckten Zahlen bezeichnen den Band. — Sämmtliche Zahlen beziehen sich auf die vierte Auflage des Werkes.

Abälard 1, 5.
Abbitten 3, 390.
Abdias 1, 95.
Abhärtung zum Ertragen und Entbehren 3, 330 ff.
Acciarius 1, 39.
Ackermann 2, 361.
Adelung 3, 159 ff. 164—170.
Adrian (VI.) 1, 75 f.
Aelternpflichten bei Erziehung der Kinder 3, 378 ff.
Aesticampianus 3, 47.
Agricola, Rudolph 1, 42. 52. 61. 63. 65—71. 75. 78 f. 102. 147. 149. 3, 86.
Akademieen 4, 197 ff.
Albert d. Gr. 1, 4.
Alberti 2, 282.
Albertus, Laurentius 3, 118 f.
Albrecht, Herzog 4, 12. 43.
Alexander V. 4, 7.
" VI. 1, 47. 49. 95. 4, 10.
Algebra 3, 317 f.
Almagest, übersetzt 1, 6. 4, 16.
Alphonsinae, tabulae 1, 6.
Alsted 2, 39.
Altdeutsche, das 3, 232 ff. 243 ff.
Altenstein 4, 312.
Alumneen 3, 9—14.
Amadies 3, 139. 150.
Andreä, Jakob 1, 213.
Andronikus Kontoblakas 1, 94.
Angely 3, 66.
Angst, Wolfgang 1, 98.
Anschauungsunterricht 3, 349. 357.
Anselm v. Canterbury 1, 4 f.
Anstand 3, 396 f.
Antesperg, B. J. v. 3, 159.
Antichristl. Verbildung 3, 445 f.
Antiquarius, Jakob 1, 45.
Anton 2, 120. 123. 4, 192.
Apolonius v. Pergä 1, 307.
Aquaviva 1, 272.
Archimedes 1, 307.
Aretino 1, 36 f.
" Leonardo 1, 24. 26. 36.
" Pietro 1, 48.
Argyropulus 1, 95.
Ariosto 1, 50.
Aristoteles 1, 4. 105 f. 149. 278 f. 307. 2, 54. 4, 16.
Arithmetik 2, 328. 338.
Arnauld 1, 265. 3, 301.
Arndt, E. M. 3, 348. 4, 139. 145. 208. 210.
Artistenfacultät 4, 2. 15 ff. 220 f.
Athelard 1, 6.
Aufrichtigkeit 3, 390 f.
Aufsätze 3, 213 f.
Augenstumpfheit 3, 289 f.
August I. v. Sachsen 1, 238. 260.
Augustin 1, 4. 2, 155. 188. 4, 305.
Aurispa 1, 30. 33. 36.
Auswendiglernen 2, 26. 32. 3, 33 f. 81 f.
Aventinus 3, 108 f.

Bach, Sebastian u. Emanuel 2, 143. 3, 425 f. 4, 61
Baccalarii 4, 7. 16. 18.
Baco, Roger 1, 300. 6.
" v. Verulam 1, 44. 150. 267. 297—315. 2, 54. 68. 3, 292 f. 361. f. 439. 448. 4, 304.
" instauratio magna 1, 299 ff.
Baco, de augmentis scientiarum 1, 300 ff.
" novum organum 1, 300 ff.
" über Aristoteles 1, 301 ff.
" über das Alterthum 1, 307.
" Inductionsmethode 1, 303 ff.
" pädagog. Ansichten 1, 311 ff.
" über die Jesuiten 1, 311 ff.
" Einfluß auf Ratich 1, 315. 2, 35.
Bähr 3, 427.
Bahrdt (mit d. eisernen Stirn) 2, 249. 4, 257 ff.
Baier (auf Rügen) 2, 425.
Bandello 1, 48.
Barbarossa 4, 1. 4.
Barbirianus 1, 65 ff. 68.
Barlaam 1, 13. 15. 19. 26.
Baronius 1, 3.
Basedow 1, 322. 2, 64. 149. 188. 212—251. 259. f. 272. 281. 403 ff. 3, 71 f. 4, 316.
" Elementarwerk 2, 214 ff.
" Methodenbuch 2, 214.
Baukunst 1, 7 f.
Baumeister (aus Görlitz) 2, 88. 90.
Baumgärtner, Hieron. 1, 153 f.
Baumgarten, S. J. 2, 126.
Bausch 2, 38.
Bayle 2, 44.
Beani 4, 33 ff.
" (Synonyma) 4, 264 f.
Beatrice Portinari 1, 8.
Beatus Rhenanus 1, 93. 3, 113.
Beaumont, Christoph v. 2, 178.
Bebel, Heinrich 1, 148 f.
Becker, Ferd. 3, 172. 176. 179.
Begehrlichkeit 3, 395 f.

Behrisch 2, 215.
Bekker, Imman. 2, 290. 4, 68.
Bell (v. England) 2, 425.
Bellin, Johann 3, 138.
Bembo 1, 49—51. 83. 4, 11 f.
Benecke 4, 61. 67.
Beneke 3, 52. 55 f. 59.
Beredtsamkeit 3, 218.
Berlin 4, 145.
Bernhard v. Clairv. 1, 5.
Bernhard d. ä. u. j. 2, 424.
Bernstorf 2, 214.
Besold 2, 37.
Bessarion 1, 30 f. 61 f. 62.
Bethmann-Hollweg, v. 4, 309.
Beyme (a. Berlin) 2, 425.
Beuthen, Gymnas. 2, 38.
Bibellesen 1, 59 ff. 3, 30 ff. 34 ff.
„ an Festtagen 3, 401 ff.
Biber, Eduard 2, 407.
Bibliothek, mediceische 1, 30.
„ vatikanische 1, 30.
Biblische Geschichte 3, 30. 250 ff.
Biel, Gabriel 1, 104. 148 f.
Bilderbibeln 3, 29. 382.
Bildung 3, 443—452.
„ christlich-ethische 3, 443 f. 382—405.
„ intellectuelle 3, 445 ff.
„ höhere 3, 405 ff.
„ zu Kunst u. Handw. 3, 358 ff.
„ zur Gelehrsamkeit 3, 358 ff.
Bindemann 2, 38.
Binzer 4, 142. 208.
Bitten 3, 390.
Blochmann 2, 361. 363. 407. 425.
Blume 3, 51.
Blumenbach 4, 60.
Blumenorden, der pegnesische 3. 137 f.
Bluntschli 2, 300.
Boccaccio, Joh. 1, 12—15. 23—25. 100 f.
Bock, Abraham von 1, 180.
Bode 2, 226 f.
Bodley 1, 307.
Böckh 2, 290. 3, 363.
Bödiker 3, 149 ff.
Bodmer 2, 298.
Boissonade 2, 288.
Boitzbach 1, 72.
Bologna 4, 1 f. 4. 10.
Bonaventura 1, 5 f.
Bonitz 3, 212. 230.
Bormann 3, 418.
Boyle 2, 93. 4, 189.
Brandt, Sebast. 1, 147.
Brassicanus 1, 101. 148 f.
Braun 4, 295.
Breithaupt 2, 120. 123. 4, 192.
Breitinger 2, 298.
Bremi 2, 353.
Brenz 1, 256.
Breslau 4, 75 ff. 96 f.
Brüder v. gemeins. Leben 1, 54 ff.
Brunette Latini 1, 8.
Brunfels 1, 211.
Brunner 2, 299.
Bruns, H. Jul. 4, 301.
Buchdruckerkunst 1, 30.
Bücher symbolische 4, 313.
Bucer 1, 107. 210 ff. 341.
Bucholtz, Franz 2, 266.
Buddeus 2, 142. 144.
Bücherlesen 3, 410 ff.
Büffon 2, 270. 3, 210. 376.
Büchersprache, neuhochdeutsche 3, 121 ff. 127.
Bugenhagen 1, 74. 76. 106.
Bundesbeschlüsse 4, 132 ff.
Bürgerschule, höhere, ihr Wesen 3, 188 ff. 4, 317.
Burgstallers Medicam. 2, 117.
Buri 4, 136.
Burkhard 2, 425.
Burmann 2, 86.
Bursche 4, 272 f.
Burschenschaft 4, 78 ff.
„ Stiftung der jenaischen 4, 78 ff.
„ „ der allgemeinen deutschen 4, 95 f.
„ Aufhebung 4, 132 ff.
„ Statuten 4, 227 ff.
„ Antwortsschreiben der deutschen Hochschulen an die Burschen in Jena 4, 252 ff.
Bursen 4, 26. 272 f.
Busch, Hermann v. d. 1, 74. 76—78. 98. 101. 102.
Bütsch 2, 218.
Büsching 2, 269.
Busse 2, 238. 240. 244. 403.
Buß 2, 323. 336.
Buttmann 2, 295. 3, 79.

Cäsarius 1, 74. 101.
Cajetan 1, 105.
Calcariensis, Heinr. 1, 54.
Callenberg 2, 129.
Calvin 1, 213.
Camener 1, 75.
Camerarius, Joachim 1, 152 f. 153. 160 ff. 172. 193. 346 ff.
Campanella, Thomas 2, 54.
Campanus von Novara 1, 6.
Campe 2, 93. 106. 108. 223. 225. 226. 238. 241. 249 ff. 265.
Canisius 1, 284.
Canstein 2, 127 f.
Capito 1, 80. 107. 210. 213.
Capnio 1, 94. 101.
Cario, Chronikon 1, 164.
Carlstadt 1, 105. f. 213.
Cartesius 2, 92.
Casaubonus 3, 50.
Caselius 1, 184. 2, 60. 3, 50.
Castellio 1, 58. 2, 225. 233.
Caulbek, Martin 2, 37.
Cele, Johann 1, 55.
Cellarius 2, 133. 3, 64.
Celtes 1, 147.
Chodowiecki 2, 214.
Christoph, Herzog 1, 238. 254 ff. 4, 287.
Chrysoloras, Eman. 1, 26 f. 33.
Cicero 1, 220 ff. 2, 61 ff. 71. 109. 3, 46 ff.
Ciceronianus des Erasmus 1, 3. 81 ff. 3, 48.
Clajus 3, 119—127.
Clarke 2, 269.
Claudius, M. 2, 214. 3, 376. 401.
Clemens X IV. 1, 269.
„ VI. 4, 7.
Clericus 3, 49.

Codices, Sammlung der 1, 29 f.
Coindet 3, 467.
Collegien 4, 2.
Colonna 1, 17. 19 f. 29.
Comenius 1, 239. 315. 2, 39—82. 5. 18. 33. 84. 106 f. 131 ff. 148. 186, 195. 203. 216. 244. 245. 262. 3, 64 f.
„ methodus novissima 2, 43. 72—76.
„ Realismus 2, 53—56.
„ vestibulum 2, 57—59. 400 f.
„ janua linguarum reserata 2, 41. 51—53.
„ umgearb. janua reserata 2, 59—60.
„ atrium 2, 60 f.
„ über die Classiker 2, 61—63.
„ orbis pictus 2, 43. 63—65. 3, 65.
„ didactica magna 2, 46—51.
„ Studienpläne 2, 65—70. 401 ff.
„ über die Mutterschule 2, 66 f.
„ über die deutsche Schule 2, 67 f.
„ über die lateinische Schule 2, 68.
„ über die Akademie 2, 65 ff.
„ schola pansophica 2, 69 f.
„ über das Latein und die Muttersprachen 2, 70—72. 3, 65 f.
„ unum necessarium 2, 76 ff.
„ pädagog. Werke 2, 398—400.
Comment 4, 222 ff.
Confirmationsunterricht, was ihm vorangehe 3, 37 382 ff.
Copernikus 1, 241. 294.
Corancez 3, 469.
Corps, Corpsburſche 4, 51.
Corraro 1, 28.
Cortesius 1, 38.
Cowley 2, 108.
Crato 1, 93.
Crotus Rubianus 1, 98.
Crusca, Akademie der 1, 25.
Crusius 1, 237.
Cüvier 3, 279. 294.
Curtmann 3, 25.
Cusanus (Nikolaus) 1, 60. 73.

D'Affry 2, 352.
Dalberg 1, 65 ff. 70. 102. 147.
D'Alembert 2, 160.
Damm 2, 265.
Danken 3, 390.
Dante 1, 8—12. 23—25. 52. 100 ff.
Danziger Gymnasium 2, 131.
Dasypodius 1, 241.
Dawes 3, 53.
Decamerone 1, 13 ff.
Decan der Fakult. 4, 2. 14.
Decimalziffersystem 3, 321 f. 460.
De Laspé 2, 425. 3, 324 ff.
Delbrück 2, 425.
Demetrius Chalcondyles 1, 32.
Denzel (in Eßlingen) 2, 425. 3, 355 f.
Deposition 4, 33 ff.
Dessau 2, 212 ff. 215 ff. 233.
Deutsche Schulen 4, 131. 285.
„ „ in Würtemberg 1, 254.
„ „ in Sachsen 1, 260.
Deutsche Sprache 3, 99 ff.
„ im 16., 17. und 18. Jahrh. 3, 105—159.
„ auf Schulen im 19. Jahrh. 3, 176—246.
„ in der Volksschule 3, 187—203.
„ im Schullehrerseminar 3, 204 ff.
„ auf dem Gymnasium 3, 208—239.
„ in der höheren Bürgerschule 3, 240—243.
„ auf der Universität 3, 243—246.
Deutschland u. Italien 1, 52 f.
De Wette 4, 126 f.
Diät 3, 327.
Dialectik 4, 15. 16. 27. ff.
Dialog 4, 163 ff.
Diderot 2, 160. 168. 170.
Diemer 2, 128.
Dies irae 1, 4.
Diesterweg 3, 26 f. 315. 322 f. 326. 464 ff. 4, 309 ff.
Dietrich von Pleningen 1, 65.
Disciplin auf Universitäten 4, 23 ff. 33 ff.
Disputationen 4, 18.
Dittmar 4, 159.
Dividiren, schriftliches 3, 460.
Dobeneck 3, 20.
Doctrinale Alexanders 1, 75. 77. 101. 4, 16.
Döderlein 4, 184.
Dominikaner 1, 97 ff. 101.
Donat 4, 16.
Doppelmayer 3, 362.
Drabicius 2, 44.
Dramatische Uebungen 1, 245. 283. 2, 70. 84 ff.
Dreist 2, 424.
Dreißigjähr. Krieg 2, 36—39.
Dringenberg, Ludwig 1, 91. 102. 146 f.
Dryden 2, 108.
Dürer, Albrecht 1, 154. 3, 279. 365.
Dütoit 2, 240.
Duns Scotus 1, 5. 104.

Ebenbild Gottes, Wiederherstellung dessen 3, 443—452.
Eber, Paul 1, 167. 171. 290. 293.
Eberhard, Herzog 1, 94 f. 148. 4, 6.
„ „ jun. 1, 94.
Ebersberger 3, 460.
Ebner, Erasm. 1, 159.
Eck 2, 234.
Edling 4, 94 f.
Eggeling 1, 290.
Ehe 3, 378 ff.
Ehler 2, 269.
Eiselen 3, 338 ff.
Eitelwolf v. Stein 1, 93.
Elementarlehrer, Prüfungen derselben 4, 312.

Elers 2, 117. 250.
Englische Sprache 3, 419 ff.
Epistolae obscurorum virorum 1, 98 ff.
Erasmus 1, 3. 52. 72. 73. 76. 78—91. 100 f. 106. 150 f. 308. 3, 46. 85 f.
„ über Wessel 1, 62 f.
„ „ die Hieronymianer 1, 64.
„ „ Agricola 1, 70 f.
„ „ Busch 1, 77.
„ Verhältnis zu den Reformatoren 1, 79 ff.
„ pädagog. Wirksamkeit 1, 81 ff.
„ de pronunciatione 1, 88 f.
„ de ratione studii 1, 88 f.
„ colloquia 1, 89 f.
„ Realien 1, 292.
Erdkunde 3, 257—268.
Erfurt 4, 3. 4. 28. f.
Erklären 3, 34 ff.
Erlangen 4, 3. 10. 184 f. 196.
Ernesti 2, 150—153. 141. 143 ff. 270. 50. 53. 3, 168.
Ernst, Herzog v. Sachsen-Gotha 4, 287.
Erzieherinnen, Seminare für 3, 380.
Erziehungs-Institute 3, 9-14
Escobar 1, 267.
Esra Ezard 2, 113.
Euclid 3, 299 ff. 4, 16.
Eugen IV. 1, 48.
Euler 2, 242.
Examina 4, 168 ff.

Faber, Basilius 1, 182.
„ Joh. Stapulensis 1, 99.
Fabricius, G. Andr. 2, 37.
„ Joh. Andreas 3, 158.
„ Simon 1, 202.
Fachstudien 4, 175 ff.
Facultäten 4, 13. 15 ff.
„ Grade in denselben 4, 18. 27.
„ Frequenz im Sommer 1853 4, 277 ff.
„ Verhältnis der philosophischen zu den Fachstudien 4, 175 ff.
Familienleben 3, 369.
Famill. dessen gewöhnliche Beschaffenheit 3, 369—378. und Abhilfe 3, 381 ff.
Felbiger, Ign. 4, 291 ff.
Fellenberg 2, 338 f.
Fenelon 3, 371. 379. 381. 406. 413. 417 f.
Ferdinand I. 4, 10.
„ II. 4, 10.
„ Herzog v. Würtembg. 2, 425.
Ferien-Reisen 4, 62 ff.
Fermat 3, 312.
Ferrara, Concil v. 1, 27. 31.
Ferrarius 3, 50.
Festtage der Kinder 3, 401 ff.
Feuerlein 2, 82 f. 84. 88. 89. 131 f. 3, 158
Fibel 3, 190.
Fibonacci 3, 314.
Fichte 2, 236. 318 f. 332. 339. 341 ff. 3, 25. 333. 4, 105 f.
Fiesole, Angel. da 1, 51
Filiutius 1, 266.
Fiorillo 4, 60.
Föhlisch in Wertheim 2, 290.
Foix v. Candalle 3, 305.
Folengo 1, 48 f.
Follenius, Karl 4, 116 ff.
Forkel 3, 425. 426. 4 61.
Forster 3, 287.
Foster 2, 222.
Francesco Francia 1, 51.
Frangk, Fabian 3, 110 f. 122.
Francke, A. H. 2, 112—130. 92. 135. 269. 377. 3, 157. 362. 4, 192, 288.
„ Jugendjahre 2, 112—114.
„ als academ. Lehrer 2, 119—123.
„ Stiftungen 2, 114—119.
„ Bibelanstalt 2, 127 f.
„ Schulen 2, 123—127.
„ Mission, indische 2, 127—129.
„ Familienverhältnisse 2, 129 f.
„ Nachwirkungen 2, 129.
Frankenstein 2, 283.
Franz, Leop. Friedr. 2, 215. 227. 233.
Franz v. Sickingen 1, 98.
Französische Sprache 2, 89 ff. 106. f. 270. 273 ff. 3, 374 ff. 419 ff.
Fratres bonae voluntatis 1, 55 ff.
Freimaurer 2, 223.
Freyer, Hieronymus 3, 158.
Freylinghausen, J. A. 2, 126.
Friedberg 2, 36.
Friedrich III., Kais. 1, 94. 147.
Friedrich III. v. Liegnitz 1, 179.
Friedrich II., König 4, 289 ff. 3, 168.
Friedrich d. Weise 1, 104—106. 150 f.
Friedrich Wilhelm I. 4, 289 f.
Fries 4, 83 ff. 118.
Friesen, Fried. 3, 334. 339 f.
Frisch, Joh. Leonh. 3, 151—153.
Fritzsch, Karl Wilh. 4, 91 ff.
Fröbel 2, 425.
Fruchtbringende Gesellschaft 2, 87. 3, 136.
Fürstenschulen 1, 261 ff.
Füßli 2, 309 ff.
Fuchs, Leonh. 1, 291. 293.
Funk 2, 105.
Furchtsamkeit 3, 389.

Galilei 1, 295. 2, 361.
Gall 4, 73 f.
Gallus, Jodocus 1, 93.
Garve 2, 214.
Gaza, Theodor 1, 32. 64. 75. 322.
Geburtstage, Feier 3, 404.
Gebwiler 1, 93.
Gedike 2, 93. 105 f. 106. 108. 251.
Gehlen 3, 365.
Gehorsam 3, 392 f.
Geiler 1, 210.
Gelehrsamkeit, Bildung zur 3, 358 ff.
Gelehrte, ihre Annäherung ans Leben 3, 360 ff.
Gelenius, Sigism. 1, 153.
Gellert, Chr. F. 2, 213.
Geographie 2, 109.
Geometrie 2, 328. 3, 298—313.

Georg v. Sachsen 1, 80.
„ v. Trapezunt 1, 31.
Geräander 1, 149.
Gerbert 1, 6.
Gerhardus Magnus 1, 54 ff.
Gerhard Vossius 2, 60.
„ v. Zütphen 1, 57 ff. 102. 4, 285.
Gersbach 2, 425.
Gerson, Joh. 1, 58. 104.
Geschichtsunterricht 3, 247—256. 432 ff.
Geschlechtsverhältnisse 3, 398.
Geschwisterliebe 3, 386.
Gesner, Conr. 1, 342.
„ Joh. Matth. 2, 141—150. 65. 83. 86 f. 135 f. 141. 244. 3, 54. 62. 64 f. 157. 469.
Gesundheitspflege 3, 327—330.
Gewerbe 3, 364 f.
Gewerbeschulen 3, 366 f.
Giebichenstein 4, 71 ff.
Gießen 4, 3.
Girard 2, 352 f.
Girardin 2, 180 f. 3, 467.
Girbert 3, 139 ff.
Glanzow 3, 25.
Gleim, Betti 2, 425.
Gluck, 4, 61.
Goclenius, Conrad 1, 74.
Göthe 2, 215 ff. 272. 273. 274. 288 ff. 294. 300. 317. 3, 56 ff. 79. 229. 279. 284. 293. 306. 363. 366. 374. 413. 4, 66. f. 68. 312.
„ über Baco 1, 307. 310 ff.
Göttingen 2, 37. 4. 3. 58 f.
Götze 2, 213.
Goldberg 1, 173 ff. 2, 38.
Goldstein 1, 159 f.
Gonzaga 1, 28 f.
Goswin von Halen 1, 63 f. 71.
Gottsched 2, 150. 298. 3, 148. 159 ff. 161—164.
Gouvernanten 3, 374.
Grabow 1, 58.
Graff (in Königsb.) 2, 424.
Gräfe 3, 25.
Grammatik 3, 60.
„ im Mittelalter 1, 5. 4, 16.
„ deutsche 3, 105 ff. 160.
Grawer 2, 9. 12. 391.
Greaves 2, 369.
Grebel 2, 299.
Gregorianer 1, 55 f.
Greifswald, Univ. 4, 3. 8. 9.
Grimm, Gebrüder 2, 168. 3, 171—175. 55. 402.
Groote, Geert 1, 54 ff.
Gruner (Staatsrath) 2, 425.
Grüßen, Bitten, Danken, Abbitten 3, 390 ff.
Grynäus 1, 344.
Guarini 1, 64.
Guarino 1, 27 f.
Gueintz, Christian 3, 138 ff.
Guido von Polenta 1, 9. 12.
Gutsmuths 2, 242. 249. 3, 333 f. 350 f.
Gymnasien 4, 318.
„ württb. 1, 258 ff.

Habsucht, Erweckung von 3, 384.
Hähn, J. F. 2, 137 ff. 4, 293 f.
Hänel 2, 424.
Häuberle 2, 241 f.
Hake 2, 282.
Halle 4, 3. 58 f. 66 ff. 144 ff. 191 ff. 266 ff.
Haller 2, 353. 3, 293.
Hamann 2, 252—267. 155 f. 3, 160. 446.
Hamilton 2, 28. 3, 66—74.
Handarbeit 3, 433 f.
Handwerk, Bildung zum 3, 358 ff.
Hardenberg 4, 149.
Harkort 4, 309 ff.
Harnisch 3, 345. 348. 4, 106.
Harsdörffer 3, 137 f.
Hartmann v. d. Aue 3, 174.
Hartung 3, 55.
Hauber 2, 403.
Hausen 2, 149. 150.
Haushaltungsgeschäfte 3, 405 ff.
Hazard-Spiele 4, 65 f.
Hebel 3, 417.
Hechinger Latein 1, 94.
Hecker, Julius 2, 135. 138. ff. 269. 427 f. 4, 283. ff.
Hedio 1, 210.
Hegener 3. 198.
Hegius, Alex. 1, 63. 67 ff. 72—75 78 f. 129.
Heidelberg 1, 287 4, 3. 14. 28.
Heindorf 2, 290.
Heinrich d'Andely 1, 6.
Heinsius, Daniel 3, 141.
Heinze Rector 2, 279.
Helmrich, Rector 1, 173.
Helt, Georg 1, 74. 77.
Helwig (Helvicus) 2, 9 ff. 13. 392 f. 3, 183 ff.
Henning 2, 298 ff. 407. 424.
Hentschel, Salomon 3, 158.
Heppe 4, 318.
Herbart 2, 407.
Herder, J. G. 2, 259. 266. 267—281. 288. 317. 3, 33. 58. 229. 4, 58.
Hermann, G. 2, 287 f.
Hermolaus Barbarus 1, 42—43. 46. 70. 94. 3, 46.
Hermonymus von Sparta 1, 94.
Hieronymus v. Prag 4, 12.
Herrnschmid, Joh. Dan. 2, 126.
Herschel 3, 362.
Hersfeld 2, 37. 131.
Heß 1, 173.
Hessus, Eobanus 1, 153. 172. 193.
Heußler 2, 407.
Heverling 1, 76.
Heyden, Seb. 1, 192. 194.
Heyder, Wolfgang 4, 260 ff.
Heyne 2, 283 f.
Hiecke 3, 210. 221. 223. f.
Hientzsch (in Potsdam) 2, 425.
Hieronymianer 1, 54—61. 100. 102.
Hieronymus Wolf 2, 126.
Hildebrand 1, 148.
Hipparch 1, 307.

Hippel 2, 266.
Hippocrates 1, 307. 4, 23.
Hirtzwig, Rector 2, 84.
Hochstraten 1, 76. 97.
Hoë von Hoëuegg 2, 16.
Höfling 4, 196.
Hörfreiheit 4, 175 ff.
Hoffmann 3, 75 ff. 263.
Hofmann 2, 133.
Hofmeister 3, 15—19.
Hohnhorst 4, 106, 124 f. 133.
Holzinger 1, 95.
Honcamp 3, 181. 191. 198.
Horlenius 1, 74.
Hotze 2, 296 f. 301.
Huber 2, 214.
Hudalrichus Regius 3, 314.
Hufeland 3, 2. 327. 384.
Hugo in Göttingen 4, 59. 181.
„ von Sade 1, 15.
„ von St. Vict. 1, 5 f.
Humanismus, Auftreten des 4, 27 ff.
Humboldt, Alexander 3, 268. 4, 312.
„ Wilhelm 2, 287 f. 295. 3, 176.
Hume 2, 179 f.
Hungarus, Johannes 1, 146.
Huß 1, 61.
Hutten, Ulrich v. 1, 93. 97.
Hypsikles 3, 305.

Ickelsamer 3, 112 ff. 120.
Illuminatenorden 2, 315.
Inductionsmethode 1, 303.
Ingolstadt 4, 3. 5 f. 7 f.
Innocenz VIII. 1, 47. 70.
Interlinearversion 3, 68 ff. 92. 108 f.
Iselin 2, 311. 317 f.
Isidorus Hispal 1, 4.
Italien 1, 8—46. 51 ff.
Italienische Sprache 1, 10 ff. 23 ff.
Ith, Decan 2, 338. 407.

Jacobi, Fr. H. 2, 242. 266. 317.
Jacobs 3, 93—94.
Jacotot 2, 28. 253. 279 f. 3, 74—79.
Jahn 2, 242. 3, 337—345.
Jakobi 3, 25.
Janua linguarum v. Bateus 2, 52.
„ „ resrata von Comenius s. diesen.
Jarcke 4, 127. 133.
Jean Paul 3, 371. 385. 405.
Jena (s. Wartburgf.) 1, 287 f.
Jentzkow 2, 3.
Jesuiten 1, 262—285. 2, 1—3.
„ Moral 1, 265.
Joachim Jungius 3, 133. 143.
Johann der Beständige 1, 154.
Johannes Kurfürst 1, 106.
Johannes Argyrop 1, 32. 36. f.
„ della Casa 1, 48.
„ v. Ravenna 1, 23. 26 f. 28. 30. 33.
„ de Muris 4, 16.
Jonas, Justus 1, 106.
Jordanus Nemoratius 1, 6.
Juden 2, 223.
Jugendbund 4, 154 ff.
Julius II. 1, 47. 78. 84. 92.
Julius III. 1, 48.
Jullien 2, 359. 364.
Jung 2, 9. 13. 391. 3, 133.
Juridische Fakultät 4, 21 ff.

Kästner 3, 301.
Kaiser die (u. d. Universit.) 4, 8 ff.
Kamptz, K. A. v. 4, 87. 89 ff.
Kant, J. 2, 234 ff. 242. 266. 268. 3, 432.
Kanzler d. Univers. 4, 14.
Kapo d'Istria, Graf 2, 425.
Karl IV. 4, 9 f.
„ V. VI. VII. 4, 10
Karlstadt 3, 112. 114.
Kathedervortrag 4, 163 ff.
Katechismus 3, 32. 382. 4, 314.
Kawerau 2, 424.
Keppler 1, 244. 295. 299 ff. 2, 187. 3, 1. 302. 361. 362.
Kiel 4, 79.
Kieser 4, 81 ff.
Kindermädchen 3, 399 ff.
Kindermann 4, 293.
Kindheit, erste 3, 1—6.
Kirche und Schule 3, 20—28.
Kirchenordnung, württemb. 1, 254 ff.
Kirsch 3, 22.
Klaproth 3, 365.
Klassische Studien, Ziel 3, 95 f.
Klavierunterricht 3, 372. 424 —428.
Kleidung 3, 327. 397 f.
Kleinkinderschulen 3, 6—8.
Klopstock 2, 265 f. 317. 3, 160. 222.
Klosterschulen im Württemb. 1, 251 ff.
Klotz 2, 214. 268.
Klumpp 3, 71. 349.
Knigge 4, 257.
Kochen 3, 377.
Köhler 2, 141.
Könen 3, 348.
Königsberg 1, 287. 4, 3. 11 f.
Kopfrechnen 3, 317. 322.
Körte 2, 357 f.
Köthen, Schule 2, 15 f.
Kohlrausch, 3, 433.
Kolroß 3, 111.
Kortholt 2, 113.
Kortüm (in Heidelb.) 2, 425.
Kosziusko (General) 2, 425.
Kotterus 2, 44.
Kotzebue 3, 377 f. 4, 67. 106. 110. 114. 120 ff. 257 ff.
Kranach, Lucas 1, 170.
Krätz 2, 424.
Kries 3, 317.
Kromayer 2, 19 ff. 22—29. 3, 135.
Krüger (in Bunzlau) 2, 425.
Krüsi 2, 323. 336. 343. 353. 358. 361. 406.
Krystalle 3, 285 ff.
Kühnau 2, 143.
Kühner 3, 60.
Kugler 3, 358.
Kunst 3, 358 ff. 365 f. 429 ff.
„ die 7 Künste im Mittelalter 1, 5. (s. Trivium).
Küster 4, 285 f.

Laas 3, 216, 218, 239.
Lachmann 3, 79.
Ladenus (a. Baden) 2, 425.
Lancaster 1, 178.
Landinus, Christophorus 1, 37.
Landsmannschaften 4, 49 ff.
Landtag, Preußischer 4, 309 ff.
Lange 1, 63. 72. 74—76. 102.
Lascaris 1, 30 f.
Latein 2, 106—109. 3, 42—96. 105 ff.
„ im Mittelalter 1, 3.
„ als europäische Kirchen- und Staatssprache 1, 7.
„ Geschichte des — 3, 43—60.
Lateinlehren 3, 60—96.
Lateinschreiben 3, 47—60.
Lateinsprechen 1, 175 ff. 218 ff 3, 47—60.
Lateinische Schulen in Würtb. 1, 255 ff.
Lateralversion 3, 76 ff.
Laura 1, 15. 22 f.
Laurentius Rhodom. 1, 183.
„ Valla 1, 35—36. 52 f. 79 f. 90. 3, 44.
Lautirmethode 3, 116. 189.
Lautz 2, 425.
Lavater 2, 215 ff. 299. 311. 314.
Le Clerc 2, 93.
Legrand 2, 320.
Lehrmethode, allgem. 3, 288.
Leibesübungen 2, 7. 3, 331.
Leibnitz 3, 156.
Leidenfrost 3, 363.
Leipzig 4, 3. 8. 12.
Leipziger Disputation 1, 105.
Leo X. 1, 46—51. 97. 100.
Leonardo Aretino s. Aretino.
„ da Vinci 1, 51. 3, 365.
Leontius Pilatus 1, 13. 26.
Leopold I. 4, 10. 266 ff.
Leopold von Ilefeld 2, 282.
Lesebücher 3, 190 ff.
Lesen 3, 189 ff. 415 ff.
„ auf Univers. 4, 16 f.
Lessing 2, 161. 163 f. 213. 268. 289. 298. 3, 229.
Leyser 1, 4.
Licentiaten 4, 7. 16. 18.
Lichtenberg 3, 314.
Lieder, Lernen ders. 3, 83 ff.
Liegnitz 2, 39.
Lienhard u. Gertrud s. Pestalozzi.
Limborch 2, 93.
Lindner 2, 257 f. 260 ff. 268.
Lionello v. Ferrara 1, 27 f.
Lipsius 2, 60. 63. 3, 50. 62.
Literatur, deutsche neuere 3, 219 ff.
Literaturgeschichte, deutsche 3, 237 ff.
Loans, J. J. 1, 95.
Locke 1, 316. 2, 92—111. 191. 194. 198. 211 f. 214. 244. 250. 269. 3, 54. 63. 66.
„ some thoughts concerning education 2, 93.
„ Pädagogik 2, 93—95.
„ Gesundheitspflege 2, 94 f.
„ Geistesbildung 2, 95 f.
„ Strafen und Belohnungen 2, 96 f.
„ Vorschriften 2, 97.
„ äußerliche Sitten der Kinder 2, 97.
„ häusliche Erziehung 2, 98.
„ Fehler der Jugend 2, 99—100.
„ „ der Hofmeister 2, 100 f.
„ von der Gottesverehrung 2, 104 f.
„ Unterricht 2, 105—111.
„ Vertraulichkeit der Eltern gegen die Kinder 2, 101 f.
„ der Kinder Herrschbegierde und Selbstsucht 2, 102.
„ „ Weinen und Schreien 2, 103.
„ „ Furcht und Herzhaftigkeit 2, 103.
„ „ Neigung zur Grausamkeit 2, 103.
„ „ Wißbegierde und träge Achtlosigkeit 2, 103 f.
„ „ Spielsachen 2, 104.
„ „ Lügen 2, 104.
„ von der Klugheit 2, 105.
„ „ d. feinen Lebensart 2, 105.
„ „ Handarbeit 2, 111.
Locke, Kaufmännisches Rechnen u. Buchhalten 2, 111.
„ Reisen 2, 111.
Logik 2, 109.
Lorenz 3, 300. 304.
Lorinser 3, 329 ff.
Loyola, Ignatius 1, 262 ff.
Lubinus 3, 61 f. 63.
Lubranski 2, 2 f.
Lucretia 1, 47.
Ludwig v. Baiern 3, 349. 4, 5 f.
Ludwig v. Köthen 2, 14 ff. 3, 133. 136.
„ v. Würtemb. 1, 254 ff.
Luther 1, 49. 53. 103—145. 3, 28. 37. 45. 96. 4, 36 f.
„ über Wessel 1, 62.
„ Verhältnis zu Erasmus 1, 79 f. 88. 90.
„ über das Hausregiment 1, 107 f. 3, 369.
„ Kinderzucht 1, 108 ff.
„ Aergernis geben 1, 114—116.
„ ungerathene Kinder 1, 116 f.
„ erlaubter Ungehorsam 1, 117.
„ Schulen und Sprachstudien 1, 117—132.
„ an die Rathsherren 1, 117—132.
„ über die Waldenser 1, 125 f.
„ für Bibliotheken 1, 129—132.
„ über das Lehramt 1, 133—135.
„ Schuleinrichtung 1, 135.
„ über Universitäten 1, 132 ff. 135 f.
„ Bibelstudium 1, 136 f.
„ Grammatik, Hebräisch, Sprachstudium, Wort- u. Sachverständnis 1, 137 ff.
„ reale Realien 1, 139.
„ Geschichte 1, 139—141.
„ Rhetorik, Mathematik &c. 1, 141 ff.
„ Leibesübungen 1, 142 f. 3, 331.
„ über Astrologie 1, 142. 294.
„ über Musik 1, 143 ff.

Luther, Verhältnis zu Melanchthon 1, 146. 151 f.
„ Katechismus 3, 32.
„ über deutsche Sprache 3, 121 ff. 139. 150 f.
„ Visitationsbüchlein von 1529 4, 314.
„ für Volksunterricht 4, 285 ff
Lütken 2, 127.
Lyceen 4, 178 f.

Macchiavelli 1, 48. 50.
Madwig 3, 51.
Mädchen=Erziehung 3, 369—438.
„ religiös=sittliche Bildung 3, 382—405.
„ Haushaltungsgeschäfte, höh. Bildung 405—411.
„ Unterricht 3, 411—435.
„ Institute 3, 415 ff.
„ auf dem Lande, Erziehungsanstalten 3, 435 f.
„ Erholungen 3, 436 ff.
Mädchenschulen 4, 287.
Mager 3, 83. 460.
Magister=Titel 4, 15. 16. 18.
Mal, Rector 2, 124.
Malerei 1, 51 f.
Mangelsdorf 2, 214. 233.
Manutius 1, 31. 45.
Marbach 1, 213. 362.
Marburg 1, 287.
Marburger Religionsgespräch 1, 106.
Marcusbibliothek 1, 30.
de Marées 2, 232.
Mariana 1, 282.
Marsilius Ficinus 1, 31. 37. 99.
Martin V. 1, 58.
„ von Florenz 1, 14.
„ Benedikt 4, 294.
Marx 2, 425. 3, 74.
Masius 2, 127.
Maßmann 3, 346. 349.
Mathematik 1, 6 f. 2, 109. 3, 281 ff. 4, 15 ff. 30 f. 202 ff.
Matthisson 2, 240.
Maupertuis 3, 63.
Maximilian I. 4, 9.
„ II. 4, 10.
Maximus Planudes 3, 314.
Meder 2, 36.
Media vita 1, 4.
Medici, Cosm. v. 1, 29—31. 36 f.
„ Johann von (Leo X.) 1, 37.
„ Julianus 1, 37. 41.
„ Lorenzo 1, 30. 32. 37. 45—47. 75. 94.
„ Peter 1, 36 f.
Medicinische Fakultät 4, 22 f.
Meichßner 3, 111.
Meierotto 2, 251. 3, 62 f. 90—93. 169 f. 333.
Meiners 4, 55 f. 63 ff. 195.
Meiring 3, 71.
Meißnische Mundart 3, 144. 149 f. 163—165.
Melanchthon 1, 49. 99. 101 f. 107. 145—171. 3, 60.
„ über Erasmus 1, 80 f.
„ „ Astrologie 1, 142. 3, 62.
„ Kinderjahre 1, 145—146.
„ Verhältnis zu Luther 1, 145.
„ in Heidelberg 1, 146—148.
„ „ Tübingen 1, 146.
„ „ Wittenberg 1, 150—168.
„ über Schulen 1, 135. 153—157.
„ Vorlesungen 1, 149 f. 152. 287. 289 ff.
„ Verhältniß zu den Studierenden 1, 152 f.
„ Bild 1, 154. 170.
„ Visitationsbüchlein 1, 155—158. 4, 314.
„ über Grammatik 1, 156—158.
„ Lehrbücher 1, 158—164. 346—348.
„ declamationes 1, 164-168.
„ über die Studien 1, 165—168.
„ späteres Leben 1, 168—171.
„ Realien 1, 292 ff.
„ an Egenolph 1, 346.
Memoriren s. Auswendiglernen.
Memorirstoff, religiöser, 4, 309 ff.
Mendelssohn 2, 223.
Menius, Justus 1, 154.
Menzel, Adolph 4, 106.
„ Wolfgang 3, 346. 348.
Merian 2, 352 f.
Merula 1, 40.
Methfessel 4, 208 f.
Meyer 2, 223.
„ Joachim 3, 230.
Meyfart 2, 17. 391. 4, 44. 265 ff.
Michaelis 2, 120. 123.
Michel Angelo 1, 51. 3, 279.
Micyllus, Joh. 1, 74. 159. 346.
Middleton 2, 128.
Mieg (in Frankfurt) 2, 425.
Milton 3, 50.
Mineralogie 3, 283—288 ff. 456 ff.
Mirandola s. Picus.
Mittelalter 1, 3 ff.
Mönnich, W. B. 2, 407. 3, 346. 348.
Möser 3, 356. 362.
Mohl, Hugo 3, 311.
„ Robert v. 4, 23 f.
Mohs 3, 268.
Molina 1, 257.
Molinos 2, 113.
Montaigne 1, 315—332. 2 93 f. 164. 169 f. 244. 3, 63. 332.
Montucla 3, 299. 301. 305 f. 312.
Morhof 2, 72. 89. 113. 3, 148 ff.
Morus 3, 50.
Mosellanus, Petrus 1, 74. 151. 172.
Moulton 3, 469.
Müller (in Zittau) 2, 85. 88. 90 f.
„ Otfried 3, 363.
Multipliciren, schriftliches 3, 460.
Münch 3, 26.
Murer 1, 93.
Murmellius 1, 74 f.

Musik 2, 110. 3, 372 ff. 421—428. 4, 15 ff.
Musset-Pathay 3, 468 f.
Muttersprache 2, 7. 15. 19 ff. 30 f. 48. 50. 86 ff. 109. 268.
„ Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht in ihr 3, 180—186.
Myconius 1, 154. 341 f.
Mylius, Valentin, 1, 191.

Nägeli (a. Zürich) 2, 425.
Nägelsbach 4, 197.
Naschhaftigkeit 3, 395 f.
Nationalismus 4, 49 f.
Nationen (auf Univers.) 4, 2. 11 f. 47 ff.
Naturkunde 3, 281 ff.
Naturphilosophie 2, 109.
Naturstudium, dessen Nutzen für Mediziner, Philologen, Juristen und Theologen 4, 185 ff.
Naturunterricht 3, 268—298. 431 f. 376 f. 4, 202 ff.
Naucler 1, 148 f. 150.
Neander, Michael 1, 152. 160 ff. 172. 180—192.
Necker (Frau) 3, 371 ff. 413. 420. 421.
Neid, Erweckung von 3, 384.
Neubauer 2, 115 f.
Neuendorf 2, 239. 240.
Neuerer im 17. Jahrh. 2, 1—8.
Neuerer, pädagog. des 19. Jahrh. 4, 310. 314.
Newton 3, 293. 295.
Niclas 2, 145.
Nicolai 2, 226.
Nicolaus V. 1, 30 f.
Nicole über Montaigne 1, 316.
Nicoli 1, 30.
Nicolovius 3, 24.
Niederer 2, 339 ff. 378 ff. 406. 421 ff.
Niederländer 1, 54 ff.
Nollet 2, 270.
Notker Labeo 3, 106.
Nominalismus 1, 61. 148. 4, 18.
Nonne (in Hildburghausen) 2, 425.
Novalis 3, 268.
Nürnberg 2, 131.
Nuenaar, Graf 1, 75.
Nutzanwendungen 3, 35.

Oberlin 2, 237 f.
Occam 1, 104.
Oecolampadius 1, 101. 149. 150.
Oelinger, Albert 3, 116 ff. 120 f.
Oelser Gymnas. 2, 38 f.
Oken 3, 347. 4, 83.
Olivier aus Lausanne 2, 240 ff. 243. 425.
Opitz 3, 148.
Oppeln 3, 365.
Orbis pictus 2, 214.
Ordnung 3, 395. f.
Orelli (a. Zürich) 2, 425.
Orso von Anguillara 1, 16 f.
Orthographen, deutsche 3, 109 ff.
Ortuinus Gratius 1, 75. 79. 98.
Osterfest 3, 403.
Oxenstierna 2, 17 f. 42. 3. 133.

Pädagogik 3, 439 ff.
„ neuere 3, 36 f.
Palästrina 1, 51.
Pallas 1, 69.
Paolo, Fra 1, 47.
Pappus, Joh. 1, 213.
Papst u. Univers. 4, 7 ff.
Paris 4, 1. 2. 9. 12 ff. 24.
Partikularschulen in Sachsen 1, 260.
„ Würtemb. 1, 255 ff.
Pascal 1, 265. 2, 175 f. 186.
„ über Montaigne 1, 316.
Passionszeit 3, 402.
Passow 3, 347. 4, 106.
Pelagianismus 2, 8. 3, 442.
Pennalismus 4, 38 ff.
Perugino, Pietro 1, 51.
Pestalozzi, J. H. 2, 188. 191. 203. 236. 251. 296—385. 3, 277. 317 ff. 353 ff. 361.
Pestalozzi, J. H., Jugendjahre 2, 296—304.
„ Versuche in Neuhof 2, 304—306.
„ die Abendstunde eines Einsiedlers 2, 306—309. 408—421
„ Lienhardt und Gertrud 2, 264. 309—314. 373 f.
„ Christoph u. Else 2, 315 ff.
„ Nachforschungen über den Gang der Natur 2, 317 ff.
„ in Stanz 2, 320—322.
„ in Burgdorf 2, 322—338.
„ wie Gertrud ihre Kinder lehrt 2, 323 ff.
„ Ton-, Wort- u. Sprachlehre 2, 329 ff.
„ in Buchsee 2, 338 f.
„ in Iferten 2, 339—372.
„ letzte Jahre 2, 372—374.
„ Christenthum 2, 374—383.
„ Literatur 2, 405—407.
„ über Niederer und Schmid 2, 421—424.
„ Fremde bei P. 2, 424 f.
„ Vergl. mit Rousseau 2, 426 f. mit Rochow 4, 308 f.
„ über Erdkunde 3, 257.
Peter, Director 3, 85. 88.
„ v. Tilly 1, 104.
Petersen, Gerlach 1, 57.
Petrarca 1, 15. 23. 100 f.
„ Jugend 1, 15 f.
„ Afrika (Gedicht) 1, 15.
„ Krönung 1, 16 ff.
„ classische Studien 1, 15. 18—21.
„ gegen die Hierarchie 1, 18.
„ Christenthum 1, 19—21.
„ Studium Augustins 1, 20 f. 22
„ Briefe an Thomas v. Messina 1, 21.
„ gegen die Dialektiker 1, 21.
„ Bedeutung 1, 23—25.
Petreus, Heinrich 2, 3.
Peucer 1, 170. 171. 287.
Peurbach, Georg 3, 314 ff.
Pfau 3, 66, 79.
Pfefferkorn, Johann 1, 96. 97 ff.

Pfeiffer (v. Lenzburg) 2, 425.
Pfingstfest 3, 303.
Pflanzenkunde 3, 291 f.
Pflug, Julius 3, 48.
Philantropin 2, 212—252. 402—405. 3, 10 f. 4, 316.
Philanthropisches Archiv 2, 221.
Philelphus, Franz 1, 33 f. 75.
Philipp v. Hessen 1, 77.
„ v. d. Pfalz 1, 70. 95. 147 f.
Philologen, griechische 1, 31.
„ italienische 1, 32—36.
„ reformatorische 2, 141—153.
Physik im Mittelalter 1, 6.
Physische Erziehung 3, 327—357.
Picus, Joh. v. Mirandola 1, 3. 41—46. 52. 76. 94. 99. 167 f. 294. 3, 46.
Pirkheimer, Wilibald 1, 97. 147. 151.
Pischon 3, 338.
Pius II. 1, 58. 4, 217 ff.
„ VII. 1, 285.
Plamann 2, 425. 3, 339.
Platonische Academie 1, 31.
Platter 1, 93. 335—346.
Plattner 2, 226.
Plenninger 1, 147.
Pletho, Gemistus 1, 31.
Plütschau 2, 127.
Pocci, Franz 3, 402. 429.
Poeten 1, 101 ff.
Poggius Bracciolini 1, 33—34. 53. 90.
Pogianus, Jul. 3, 49. 84.
Politianus, Angelus 1, 32. 36—41. 44—46. 53. 76. 147. 150. 168 f. 3, 46. 86.
Pomponatius 1, 48 f.
Poniatovia 2, 44.
Pontanus 3, 132.
Potter, Paul 3, 279.
Prag (Univers.) 4, 3.
Preuß 2, 424.
Proclus 3, 303.
Procurator, an Univers. 4, 2.
Professoren, Verhältnis zu den Studenten 4, 190 ff.
Promnitz 1, 179.
Provinciales 1, 262. 265 ff.
Przyſtanowski 2, 353.
Ptolemäus 1, 294.
Puccius, 1, 39.
Pufendorf 2, 109.

Quadrivium, s. Trivium.
Quintilian 3, 82 f.

Radewin, Florentinus 1, 55 ff.
Rambach, J. J. 2, 126. 234.
Rameau 2, 159.
Ramsauer, Joh. 2, 335 ff. 346. 347 f. 355 f. 359. 361. 376 ff. 407.
Ranke, Leop. 2, 140.
Raphael 1, 51.
Ratich, Wolfgang 1, 315. 2, 8—36. 40. 83. 87. 244. 389—397. 3, 65. 131—135.
„ Memorial 2, 9 ff.
„ Sprachunterricht 2, 18—29
„ Allgemeine Prinzipien 2, 29—36.
Ratichianer, allgem. Principien, 2, 29 ff.
Raupach (a. Liegnitz) 2, 425.
Raymundus, Kard. 4, 10.
„ de Sabunde 2, 400.
Realien 2, 7.
Realismus 1, 61. 148. 295 ff.
„ realer 1, 308 ff.
„ verbaler 1, 291—297.
Realschulen 2, 130—140. 4, 317.
Reaumür 2, 159.
Rechenpfennige 3, 458 ff.
Rechnen 3, 313—326. 420. 458—464.
Rector der Univers. 4, 13 ff.
Reckan, Schule in 4, 302 ff.
Regiomontan 1, 52. 3, 314. 362.
Regulative, Preußische für die Schule 4, 309.
Reichardt 2, 259. 265. 4, 71.
Reiffenstein 1, 163 f.
Reimarus 2, 213.
Reinhold, Erasmus 1, 288. 294.
Reinlichkeit und Ordnung 3 395 f.
Religionsunterricht 3, 29—42. 383; in den Volksschulen 4, 313 f.
Rendschmidt 2, 424.
Resewitz 2, 106. 226. 250.
Reuchlin, Joh. 1, 52. 61 f. 75. 93—101. 146 f. 149. 150 f.
„ rudimenta l. h. 1, 96.
Reuchlinisten 1, 97.
Reuter, Fr. 3, 87 f.
Reuther, Joh. 1, 146.
Rhenius 2, 390.
Rhetorik 2, 109. 3, 217.
Richard, v. Sct. Victor 1, 5.
Richter, Chr. Fr. 2, 117.
Riederer 3, 111.
Rienzi 1, 17.
Riepenhausen, 4, 60.
Rinckart 2, 36.
Ritter, Karl 2, 249. 425.
Robert v. Neapel 1, 16 f.
Robinson 2, 205 f. 249 f.
Rochow, Frh. v. 2, 21 9. 226 f 234. 4, 295 ff.
Rötger 2, 234.
Roger Baco 1, 6. 300.
Roothaan 1, 272.
Romanenlesen 3, 378.
Roscoe 1, 47 f. 50.
Rose 3, 365.
Rostock 4, 3. 80. 255.
Roth, K. L. 3, 356. 433.
„ F. v. (Präsid.) 3, 215.
Rothmann 1, 77.
Rousseau, J. J. 1, 316. 318 f. 320 f. 329. 331. 2, 153—212. 214. 221. 223. 239. 241 f. 244. 250. 251. 269. 271 ff. 299 ff. 308 f. 318 f. 426 f. 3, 1 f. 257. 332. 349. 362. 464 ff.
„ confessions 2, 154 ff. 169.
„ Preisschrift v. Jahre 1750 2, 160 ff.
„ contrat social 2, 168.
„ la nouvelle Heloise 2, 169.

Rousseau, Emil 2, 154. 169 ff. 180—212.
" Natur und Kunst 2, 182 f.
" über Erbsünde 2, 173 ff. 193 f. 3, 442.
" Erziehung zum Menschen u. Bürger 2, 183—185.
" Behandlung neugeb. Kinder 2, 185 f.
" Hofmeisterpflichten 2, 186—190. 197.
" Vaterpflichten 2, 186.
" Sittlich religiöse Erziehung 2, 194 f.
" Sprachenlernen 2, 195.
" Sinnenbildung 2, 198—200.
" über Musik 2, 199.
" Leibesübung 2, 197.
" Geometrie 2, 198 ff.
" Astronomie 2, 202 f.
" Geographie u. Physik 2, 196. 203.
" Revolution 2, 205.
" Geschichtsstudium 2, 196. 210.
" Religionsunterricht 2, 211.
" Erdkunde 3, 257. 260.
" und Pestalozzi 2, 426 f.
Ruckstuhl (v. Luzern) 2, 425
Rudger Rescius 1, 211.
Rudolph v. Oestr. 4, 5. 6
Rudolphi, Karoline 2, 425.
Ruhnken 2, 287.
Runge, Otto Philipp 3, 279.
Ruthardt 2, 253. 3, 79—90. 455 f.
" loci memoriales 3, 80 ff.
Ruysbroek 1, 55.

Sabinus 1, 170.
Sachsen 1, 260—262.
Sacrobosco (Sacrobusto) 1, 6. 176. 232. 286. 293.
Salerno 4, 1.
Salis, Ulysses v. 2, 249.
Salmasius 3, 50.
Salzmann 2, 93. 240. 241. 249 f. 3, 333.
Sanchez 1, 266.
Sand, C. L. 3, 349. 4, 106-132.
Sapidus, Joh. 1, 93. 101. 211. 340.
Sartorius 4, 60.
Savigny 3, 172. 4, 145. 181 f.
Savonarola 1, 45—46. 49.
Saxo 1. 70.
Scaliger, Joseph 3, 50.
Schacht (in Darmst.) 2, 425.
Scharnhorst 3, 339. 4, 136 f.
Schatz, Joh. Jak. 3, 158.
Schaub 4, 106.
Scheggius 1, 193.
Schein, Herm. 2, 143.
Schelhamer 3, 50.
Schenk 1, 160. 201. 237.
Scheuchzer 3, 230.
Scheurl (in Nürnberg) 1, 151. 3, 106 f.
Schiller 2, 288. 3, 229. 4, 69.
Schlegel, Gebrüder 2, 287.
Schleiermacher 4, 71 f.
Schlettstadt 1, 91 ff.
Schlosser (über das Mittelalter) 1, 4 f.
Schmeling 3, 348.
Schmid (Lehrer bei Pestalozzi) 2, 339 ff. 406. 423 ff.
Schmid, Dr. (in Wittenb.) 3, 59. 71.
Schnorr 3, 37 f.
Schöpferische Kraft des Menschen 3, 449 ff.
Schöttgen, Rector 2, 135. 140.
Sinnenbildung 3, 349—357.
Schoner, Joh. 1, 153. 193. 3, 362.
Schoristen 4, 40.
Schott, Peter 1, 93 f.
Schottel 3, 141—146.
Schrader 3, 145.
Schrader, v. in Tübingen 4, 65.
Schreiben 3, 418 ff.
Schreib- und Rechnenschulen 4, 318 f.
Schröder 2, 3.
Schröter, Organist 2, 283.
Schubert, G. H. v. 3, 268.
Schule 3, 20 ff.
" Verh. der Schulen zu den Universit. 1, 285—291.
Schule, polytechnische 4, 317.
Schule u. Haus 3, 8 f.
Schule und Muttersprache 3, 180—186.
Schulen der Wißensch. u. Kunst 3, 358—368.
Schüler, Charakteristik der 3, 288 ff.
Schullehrerseminare 3, 25 f.
Schulplan, sächsischer u. würtb. 2, 3.
Schulpforte 2, 37.
Schultheß, Anna 2, 301 ff.
Schultz, Regier. Commiss. 4, 145 f.
Schulz, Otto 3, 60.
Schulze, Benj. 2, 128.
Schummel 2, 226. 239.
Schuppius, Balthasar 2, 83 f. 3, 156. 4, 44.
Schwab, Gust. 3, 433.
Schwarz, F. H. Chr. 1, VIII.
Schwarz, Chr. 3, 72 f.
Schwarzen, die — u. Weißen 1, 8. 15.
" (s. Follenius) 4, 117. 133 f.
Schweigger 4, 153.
Schweighäuser 2, 218. 226. 238.
Schweinfurter Gymn. 2, 38 f.
Schweizer 4, 83.
Schwenkfeld 1, 173.
Scioppius, Caspar 3, 50.
Scotus, s. Duns Sc.
Scriefscholen 4, 318.
Scriptoris, Paul 1, 148 f.
Seminarien für Schullehrer 4, 312 f.
Semler, Christoph 2, 121. 133 f. 289.
Senat d. Univers. 4, 13.
Sethus Calvisius 2, 143.
Shaftesbury, Graf 2, 93.
Shakespeare 3, 229.
Sigeros, Nicol. 1, 19 f.
Silberschlag, Joh. Elias 2, 135. 138.
Simler, Georg 1, 76. 93. 146. 148. 151.
Simon 2, 218. 226. 233. 237 f.

Singen 3, 378. 421 ff.
Sintheim Joh. 1, 78.
Sittsamkeit 3, 396 f.
Sixtus IV. 1, 47. 58. 61. 75. 94.
Skepticismus 4, 315.
Sleidanus 1, 211. 3, 151.
Smith 3, 364.
Societas literaria rhenana 1, 147.
Sokratisieren 3, 33.
Solipodio 1, 22.
Sorbonne 4, 2.
Spalatin 1, 79.
Spangel (Pallas) 1, 147.
Spangenberg, A. G. 2, 126.
Spazier 2, 240.
Spekter 3, 402.
Spener, Ph. J. 2, 113. 114. 119 f. 121. 127. 4, 192.
Spengler, Lazarus 1, 153.
Spiegelberg, Moritz v. 1, 75.
Spielen 3, 393 ff. 396.
Spilleke 2, 140.
Spitzbart, komitrag. Gesch. 2, 239.
Sprachgesellschaften 3, 135—138.
Stadian, Franz 1, 149.
Staël, Fr. v. 2, 425. 3, 467.
Stange, Thomas 1, 183. 192.
Stargardter Gymnas. 2, 38. 131.
Statuten d. Tüb. Studentensch. 4, 259.
Staupitz 1, 104—106.
Steffens, H. 3, 268. 347. 4, 69 ff. 76. 165. 197.
Stein, Geogr. 3, 263.
Steinbrüchel 2, 298.
Steiner (v. Bern) 2, 425.
Steinmüller, Pfr. 2, 407.
Stephani 3, VII.
Stern 2, 361. 425. 3, 322 f.
Stieler 3, 147 f.
Stieglitz 2, 151.
Stilbildung, deutsche 3, 210 ff.
Stöffler, Joh. 1, 148.
Strafen 2, 6. 31 f.
Straßburg 1, 208 ff.
„ Univers. 4, 4.
Strauch 4, 293.
Strebel 3, 71.
Stroth 2, 226. 234.
Struensee 2, 226. 227.
Studentenausschuß 4, 259 ff.
Studentenleben, Perioden 4, 211 f.
Studentenlieder 4, 207 ff.
Studentenorden 4, 55 ff.
Sturm, Jak. 1, 92. 211 ff.
„ Joh. 1, 74. 83. 158. 208—250 ff. 241. 308. 356—362. 2, 3. 3, 47. 50. 95. 118.
Süvern 3, 24.
Summenhart 1, 148 f.

Taburnus 1, 174.
Tacitus 3, 84.
Tafel, Leonh. 3, 71. 73 f.
Tasse, Adolph 2, 77.
Taubmann, Philolog 1, 296.
Taufe, Taufgnade 3, 441 f.
Tauler 1, 55. 209 f.
Teller 2, 226. 227. 249.
Terentius 1, 244 ff. 2, 22 ff. 61.
Tesmar 2, 84.
Teutleben, Kaspar 3, 136.
Thaer, August 3, 339.
Thalius 1, 188 .
Theodor, Heinr. 1, 181.
Theologen 1, 101 ff.
Theophrast 1, 307.
Theremin 4, 163 f.
Therese le Vasseur 3, 470.
Thibaut 3, 426 ff. 4, 60.
Thiersch, Fr. 3, 210. 222.
Thiriot (aus Leipzig) 2, 425.
Thomas v. Aquino 1, 5. 104.
„ v. Kempen 1, 54 ff. 58 ff.
„ v. Sarzano 1, 30.
Thomasius, Christian 2, 87 f. 133. 3, 156.
„ Jacob 2, 143 f.
„ Gottfried 3, 38 ff.
Tillich 2, 425.
Timannus Camener 1, 74.
Tod, d. schwarze 1, 13. 22.
Todesfurcht 3, 384.
Trapp (Philantrop.) 2, 93. 238 f. 249 ff. 281. 403 ff. 3, 64.
Traversari, Ambrosius 1, 27. 28—30. 36.
Trechsel 2, 352 f.
Trescho 2, 267.
Tribbechow, Joh. 2, 123.
Trithemius 1, 102.
Trivialschulen 4, 317.
Trivium u. Quadrivium 1, 5. 4, 15 ff.
Trotzendorf, Valent. 1, 151. 158. 171—180. 250 ff. 348 f.
Tschiffeli aus Kirchbg. 2, 301.
Tübingen, Stift 1, 258.
„ Univers. 1, 287 ff. 4, 3. 6. 9. 15. 28. 33. 53. 56.
Türk, W. v. 2, 407. 425.
Turnen 3, 331—349. 4, 96 ff.

Uhland 3, 417.
Uhlich'sche Religion 4, 316.
Unbedingten, die — s. Follenius und die Schwarzen.
Universitäten 1, 285—291. 4, 1 ff. 318.
„ „ kleine und große 4, 197 ff.
„ „ deutsche 4, 3 ff.
„ „ im 14. u. 15. Jahrh. 4, 4 ff.
„ „ im 17. Jahrh. 4, 33 ff.
„ „ im 18. Jahrh. 4, 49 ff.
„ „ im 19. Jahrh. 4, 57 ff.
„ „ Uebersicht derselben im Sommer 1853, 4, 276 ff.
„ Vermögen 4, 7. 14 f.
Unterhaltung der Mädchen 3 394.
Unterrichtsanstalten, wichtigste 4, 309 f.
Upsala 4, 33.
Urban V. 4, 7.
„ VI. 4, 7 f.

Vavassor 3, 50 f.
Verbildung 3, 443. 445. 447.

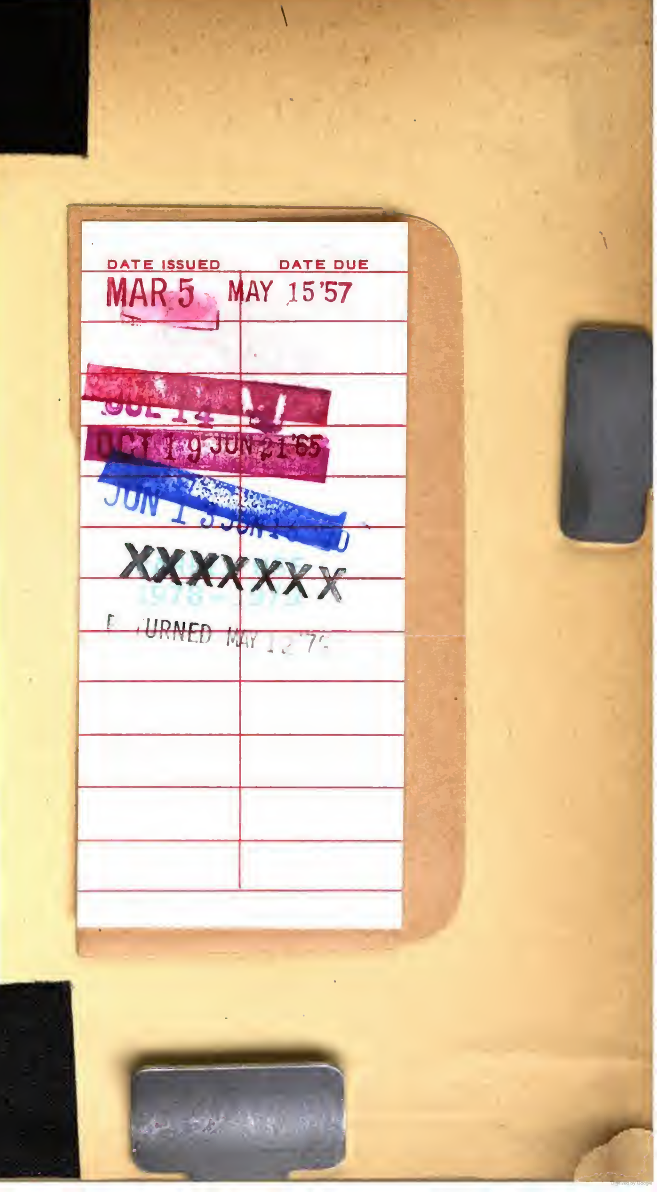
Vergnügungen 3, 398.
Vesalus, Andr. 1, 211.
Viebing, Gymnasialrector 2, 38.
Viehoff, H. 3, 220 f.
Vieth, Rector 3, 333.
Visitationsbüchlein von 1529, 4, 314.
Vitry, Jak. v. 4, 24.
Vittorino v. Feltre 1, 27—29.
Vives, Ludw. 2, 54. 73.
Volksschullehrer 3, 23 ff.
Volksschulen 3, 187. 4, 317.
Volksschulwesen, deutsches 4, 233 ff.
„ das gegenwärtige 4, 308 ff.
Volksunterricht 1, 59 f. 102.
Voltaire 2, 166 f. 168. 180. 271. 273. 299 f.
Vorlesungen 4, 163 ff.
Vorsatz, J. G. 3, 158.
Voß, J. H. 2, 288. 3, 165.
Vossius, Gerh. 3, 61. 64.

Waagen 3, 358.
Wackernagel, Ph. 3, 210. 402. 416.
Wagenseil, Joh. Chr. 2, 83.
Wahn, Herm. 3, 158.
Wahrheit 3, 390.
Waldeck, Hofrath 4, 59.
Walter v. St. Vict. 1, 5.
Wangenheim 4, 88.
Warens, Frau v. 2, 157 f. 159. 168.
Wartburgfest 4, 78 ff.
Weihnachtsfest 3, 401 ff. Bescherungen 3, 402.
Weimar, Dorothea v. 2, 9. 14.
„ Karl August v. 4, 288.
„ Wilhelm v. 3, 136.
Weinen der Kinder 3, 392 f.
Weiß 3, 268.
Wenzel, Kais. 4, 12.
Wenzky, Rector 2, 88. 91 f. 135.
Werner (Mineralog) 2, 340. 384. 3, 268. 283 f. 4, 73. 165.
Wessel, Joh. 1, 61—64. 71. 73. 94. 100.
Wesselhöft, Robert 4, 79 ff. 116 ff.
Westphäl. Friede, Zeit nach d. 2, 82—92.
Whitgiftus, Joh. 1, 297.
Widerwillen 3, 389.
Wieland, C. M. 2, 227. 288. 289. 317. 3, 58.
Wien (Univers.) 4, 1. 3. 5. 6. 7 ff. 12 ff. 19.
Wimpheling, Jak. 1, 92 f. 102. 147. 210.
Winkler, Georg 2, 18.
„ Joh. Heinr. 2, 143.
Winshemius (über Melanchth.) 1, 145 f. 148.
Winterfeld, Carl v. 3, 428. 4, 67.
Wittenberg, Univers. 1, 286 ff. 4, 3. 9. f. 29—32.
Witzleben (in Halle) 4, 146 f. 153.
Wolf, Fr. A. 1, 275. 2, 133. 252. 281—296. 3, 50. 53 ff. 56. 93. 363. 4, 58. 68. 165 f.
„ Prolegomena 2, 287 ff.
Wolf, Hieron. 1, 192—208. 238. 250 ff. 352 ff. 355. 3, 123.
Wolfgang v. Löwenstein 1, 92 f.
Wolfram v. Eschenbach 3, 174.
Wolke (Philantr.) 2, 188. 215. 218 ff. 226 ff. 238. 240 ff. 244. 403 f. 3, 64.
Würtemberger Schulen 1, 255 — 260.
Wurm, Prof. 3, 51. 55.
Wurst, Sprachdenklehre 3, 4 f. 179. 188.
Wyle, Niclas v. 3, 128.

Zedlitz, Minist. v. 2, 238. 249. 281. 283 f. 4, 299 ff. 302.
Zeichnen 3, 429 ff.
Zeller (v. Beuggen) 2, 373.
„ (O. Schulrath) 2, 425.
Zesen, Filip v. 3, 138.
Ziegenbalg, Barthol. 2, 127.
Ziffern, arabische 3, 321.
Zifferrechnen 3, 462 ff.
Zinzendorf, Chr. Renatus 2, 129. 222.
Zollikofer 2, 226. 227.
Zwangscollegien 4, 175 ff.

Digitized by Google

Princeton University Library
32101 060164975


DATE ISSUED
DATE DUE
MAR 5
MAY 15 '57
OCT 1 9
JUN 21 '65
XXXXXXX
URNED MAY

Princeton University Library
32101 060164975

Princeton University Library
32101 060164975

Princeton University Library
32101 060164975